

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANO DO COUTO PEREIRA**

**CIDADES EDUCADORAS E O ENVELHECIMENTO HUMANO: A DIMENSÃO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PRESENTE NAS  
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO SESC/RS**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**ADRIANO DO COUTO PEREIRA**

**CIDADES EDUCADORAS E O ENVELHECIMENTO HUMANO: A DIMENSÃO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PRESENTE NAS  
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO SESC/RS**

**Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação do Departamento de Ciências  
Humanas da Universidade Regional  
Integrada do Alto Uruguai e das  
Missões – Campus de Frederico  
Westphalen.**

**Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll.**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2022**

**ADRIANO DO COUTO PEREIRA**

**CIDADES EDUCADORAS E O ENVELHECIMENTO HUMANO: A DIMENSÃO DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA PRESENTE NAS  
AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO SESC/RS**

**Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito parcial à obtenção do  
grau de Mestre em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação do Departamento de Ciências  
Humanas da Universidade Regional  
Integrada do Alto Uruguai e das  
Missões – Campus de Frederico  
Westphalen.**

Frederico Westphalen, 17 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)  
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

---

Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva  
(Universidade Franciscana – UFN)

---

Profa. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi  
(Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)

P489c PEREIRA, Adriano do Couto.

Cidades educadoras e o envelhecimento humano: a dimensão de políticas públicas e educação ao longo da vida presente nas ações desenvolvidas pelo Sesc/RS / Adriano do Couto Pereira. – 2022.

89 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2022.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll.”

1. Cidades Educadoras. 2. Envelhecimento humano. 3. Políticas públicas de educação. 4. Sesc/RS. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU 37

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir e abençoar mais esta etapa da minha vida.

À minha família, que sempre apoiou e torceu pela minha caminhada: Mano, Lu, Murilo e em especial à minha Mãe, Elenir Couto, que zela por todos nós e pela nossa felicidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jaqueline Moll, a quem o destino me presenteou em colocar no meu caminho, que com sua atenção e sabedoria acolheu a proposta, incentivando-me a novas possibilidades e direcionando para novos horizontes do pensar.

À banca examinadora, Dr. Marcio Tascheto e Dra. Lucí Bernardi, pelas belas contribuições feitas na qualificação desta pesquisa, acreditando na importância deste tema, conectando a educação ao envelhecimento humano, direcionando o caminho da pesquisa e colaborando para qualificarmos este trabalho.

Ao Sesc/RS, na pessoa do diretor, Dr. José Paulo da Rosa, gestor e educador, pela liderança inspiradora e incentivo à qualificação.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à Michele Bittencourt, pelo apoio e inspiração na coordenação deste importante projeto (TSI); à minha equipe do Sesc Frederico Westphalen, além de outros colegas importantes, que de várias formas contribuíram, fazendo a diferença nesta jornada, compartilhando aprendizados e desafios, para evoluirmos juntos.

Aos colegas, professores e amigos do mestrado que a URI me apresentou, fazendo a diferença nesta caminhada de construção de novos saberes. Levo o carinho e o aprendizado gerado com cada um. Em especial à Chana Canci, que com seu carinho e disposição é o nosso porto seguro, como diz nossa orientadora; à Carol Führ, com sua garra e alegria, sempre uma inspiração de superação; à Jusci Demarco pela parceria nos primeiros tempos dessa caminhada, dividindo anseios, trabalhos e expectativas.

Aos meus amigos, que sempre me incentivam, em especial à Larisa Bandeira e a Loide Trois, que no passado plantaram esta semente para o caminho do mestrado; ao Rafael Rui, amigo de todas as horas; e aos meus queridos Werner Lopes e Rhenan Jesus, que trilharam este caminho e foram inspiração para continuar firme neste desafio acadêmico. E tantos amigos, que faltaria espaço para mencionar, somente gratidão à todos vocês!

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

A partir da compreensão de que o envelhecimento humano é uma realidade contemporânea no Brasil, esta dissertação de mestrado investiga os desafios presentes nas cidades educadoras brasileiras, considerando o aumento da longevidade e a projeção de aumento no número de idosos para as próximas décadas. A investigação se introduz a partir do tema do envelhecimento na perspectiva das Cidades Educadoras, abordando as dimensões das políticas públicas com foco na educação ao longo da vida. A pesquisa é de caráter qualitativo, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. Sua abordagem é descritiva e exploratória, se caracterizando como crítico-reflexiva, propondo o debate sobre os processos e dimensões que compõem o cenário do envelhecimento humano, pensando nas Cidades Educadoras, alinhando-as aos preceitos da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Ainda, elegemos como método de análise a textual discursiva. Por meio do estudo da contribuição da educação, conjuntamente com outras áreas do conhecimento e legislação específica de proteção à pessoa idosa, buscamos compreender como se dá o processo de garantia de um envelhecimento ativo à população, conduzindo a pesquisa por reflexões sobre melhores práticas para tornar efetivo esse direito. Para isso, relacionamos as experiências do Sesc Rio Grande do Sul, declarando seu potencial educativo nos territórios que se faz presente, ao promover ações específicas para o público adulto em tempos de envelhecimento, estimulando o protagonismo e a participação social. A relação entre envelhecimento humano e educação ao longo da vida reflete os princípios e compromissos institucionais, que estão voltados à contribuição de uma formação mais justa e igualitária, com a participação de todos os sujeitos, portanto, com representatividade em todas as fases da vida. O estudo demonstra o quão importante e significativo é o impacto educativo dessas ações na sociedade, ao estabelecer a defesa da potencialidade ativa da pessoa idosa. O Sesc tem se mostrado uma instituição preocupada com o bem-estar e a qualidade de vida desse público, adaptando-se constantemente, de acordo com os novos desafios e necessidades sociais que surgem ao longo dos anos. As experiências do Trabalho Social com Idosos desenvolvida pelo Sesc demonstra-se consonante à Carta das Cidades Educadoras e aos ideais do movimento, reverberando valores de inclusão, igualdade, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas e o diálogo entre gerações.

**Palavras-chave:** Cidades Educadoras; envelhecimento humano; políticas públicas de educação; Sesc/RS.

## RESUMEN

Partiendo de la comprensión de que el envejecimiento humano es una realidad contemporánea en Brasil, esta disertación de maestría investiga los desafíos presentes en las ciudades educadoras brasileñas, considerando el aumento de la longevidad y la proyección de un aumento del número de ancianos para las próximas décadas. La investigación se introduce a partir del tema del envejecimiento en la perspectiva de las Ciudades Educadoras, abordando las dimensiones de las políticas públicas con enfoque en la educación a lo largo de la vida. La investigación es cualitativa, basada en la revisión de la literatura y el análisis de documentos. Su abordaje es descriptivo y exploratorio, caracterizado como crítico-reflexivo, proponiendo el debate sobre los procesos y dimensiones que componen el escenario del envejecimiento humano, pensando en Ciudades Educadoras, alineándolas con los preceptos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Aun así, elegimos el método de análisis textual discursivo. A través del estudio de la contribución de la educación, junto con otras áreas del conocimiento y la legislación específica para la protección de las personas mayores, buscamos comprender cómo se lleva a cabo el proceso de garantizar el envejecimiento activo de la población, conduciendo la investigación a través de reflexiones sobre las mejores prácticas para hacer efectivo este derecho. Para eso, relatamos las experiencias del Sesc Rio Grande do Sul, declarando su potencial educativo en los territorios donde está presente, al promover acciones específicas para el público adulto en tiempos de envejecimiento, fomentando el protagonismo y la participación social. La relación entre el envejecimiento humano y la educación a lo largo de la vida refleja principios y compromisos institucionales, que se orientan a contribuir a una educación más justa e igualitaria, con participación de todos los sujetos, por tanto, con representación en todas las etapas de la vida. El estudio demuestra cuán importante y significativo es el impacto educativo de estas acciones en la sociedad, al establecer la defensa del potencial activo de las personas mayores. El Sesc se ha mostrado como una institución preocupada por el bienestar y la calidad de vida de este público, adaptándose constantemente, de acuerdo a los nuevos retos y necesidades sociales que se presentan a lo largo de los años. Las experiencias de Trabajo Social con Mayores desarrolladas por el Sesc están en línea con la Carta de Ciudades Educadoras y los ideales del movimiento, reverberando valores de inclusión, igualdad, justicia social, democracia participativa, convivencia entre diferentes culturas y diálogo entre generaciones.

**Palabras clave:** Ciudades Educadoras; envejecimiento humano; políticas de educación pública; Sesc/RS.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNDI	Conselho Nacional dos Direitos do Idoso
ELV	Educação ao Longo da Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Índice de Envelhecimento
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDTSI	Princípios e Diretrizes do Trabalho Social com Idosos
PIA	População em Idade Ativa
PNI	Política Nacional do Idoso
SESC	Serviço Social do Comércio
SINCOL	Simpósio Nacional de Educação
TSI	Trabalho Social com Idosos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Cidades Educadoras nos estados brasileiros (2022) .....	23
Figura 2 – Mapa das Cidades Educadoras no Rio Grande do Sul (2022).....	24
Figura 3 – Projeções para o envelhecimento da população brasileira (2018-2060)..	37
Figura 4 – Evolução dos grupos etários e índice de envelhecimento no Brasil (2010-2060) .....	37
Figura 5 – Mapa do Programa Maturidade Ativa Sesc Rio Grande do Sul (2022) ....	66

### GRÁFICO

Gráfico A – Perspectiva geral do Estado do Conhecimento.....	85
--	----

### QUADROS

Quadro 1 – Dimensões e nível do conceito de Cidade Educadora .....	29
Quadro 2 – A relação entre educação ao longo da vida e o envelhecimento humano a partir das experiências Sesc/RS .....	73
Quadro A – Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa .....	86

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CIDADES EDUCADORAS: COMPREENDENDO O POTENCIAL EDUCATIVO DAS CIDADES.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 As Cidades Educadoras e a AICE .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Abrangência das Cidades Educadoras no Brasil e no Rio Grande do Sul.....	22
<b>2.2 A cidade que é aprendiz e é aprendente, que educa e é educanda .....</b>	<b>28</b>
<b>3 ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: POLÍTICAS PÚBLICAS PENSADAS PARA O IDOSO.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 O envelhecimento populacional brasileiro.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 O Idoso e as políticas públicas: marcos legais e regulatórios .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 Envelhecimento e educação ao longo da vida.....</b>	<b>45</b>
<b>4 EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS NO CAMPO DO ENVELHECIMENTO EM CIDADES EDUCADORAS: O EXEMPLO DO SESC/RS .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 A escolha do Sesc como <i>lócus</i> de pesquisa.....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 O potencial educativo do Sesc nas cidades gaúchas: análise das práticas voltadas à educação ao longo da vida para adultos em tempos de envelhecimento.....</b>	<b>53</b>
4.2.1 Projeto Trabalho Social com Idosos (TSI).....	53
4.2.2 Relatório Geral do Sesc 2021 .....	58
4.2.2.1 <i>Relatório Anual de Gestão Sesc/RS 2021</i> .....	60
4.2.3 Plano Estratégico do Sesc 2017-2020 .....	61
4.2.3.1 <i>Plano de Ação estabelecido ao Plano Estratégico do Sesc/RS 2015-2020</i> .....	62
4.2.4 Plano Estratégico do Sesc 2022-2026 .....	63
4.2.4.1 <i>Programa de Trabalho Sesc 2022</i> .....	64
4.2.5 Programa Sesc Maturidade Ativa.....	64
4.2.5.1 <i>Semana do Idoso Sesc</i> .....	68
4.2.5.2 <i>Seminário Internacional Sesc de Envelhecimento e Jornada de Educação e Envelhecimento</i> .....	69
<b>4.3 A educação ao longo da vida como eixo central para o projeto de cidade que queremos .....</b>	<b>70</b>

4.3.1 Método auto-organizado de Análise Textual Discursiva.....	71
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A – Estado do Conhecimento.....</b>	<b>84</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um a cada quatro brasileiros terá mais de 65 anos de idade em 2060 e a partir de 2039 haverá mais pessoas idosas que crianças vivendo no país. O percentual de idosos acima de 60 anos em relação ao total da população brasileira, que era de 9,2% em 2018, chegará a 15% em 2034, e passará para 25,5% em 2060<sup>1</sup>. Esses dados apontam a tendência de envelhecimento populacional para as próximas décadas.

O que explica esse envelhecimento é a queda na taxa de fecundidade total, que reduz o número de nascimentos ao longo do tempo, além do aumento da expectativa de vida. No Brasil, a expectativa que era de 72 anos para homens e 79 para mulheres em 2018, deverá alcançar a idade de 77 para homens e 84 para mulheres até 2060. De acordo com pesquisadores, a velocidade do processo de envelhecimento da população brasileira tem sido mais rápida do que a verificada na Europa, até então considerada a maior mantenedora de idosos.

Nesse contexto, intencionamos pesquisar quais são os movimentos e dinâmicas que estão sendo construídos e desenvolvidos para garantir a qualidade de vida nas cidades que acolhem os adultos em tempos de envelhecimento. Para isso, pesquisamos o envelhecimento humano a partir da perspectiva das Cidades Educadoras, analisando o contexto das políticas públicas para idosos no Brasil, e de que forma os territórios educativos<sup>2</sup> estão promovendo a educação ao longo da vida.

Por meio da análise de dados e informações sobre as Cidades Educadoras brasileiras filiadas à AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras), este estudo permeia o campo da educação que pensa para além da escola, abordando processos educativos formais e não formais diante da realidade global que nos cerca, que é o envelhecimento populacional.

A pesquisa vai ao encontro da perspectiva de produção acadêmica com relevância social, proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), subscrevendo-

---

<sup>1</sup> Conforme projeções do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizadas em 2018.

<sup>2</sup> No decorrer do texto, usaremos os termos “territórios educativos” e “cidades educadoras” como sinônimos. Contudo, cabe ponderar que são diversos, pois cidade educadora são as cidades que deliberam por assumir essa perspectiva, possuindo um forte teor na gestão pública e na educação como eixo de transformação do espaço urbano, entendido como espaço pedagógico. No entanto, territórios educativos podem ser mais dinâmicos e não dependem da relação com o poder público, podendo emergir da auto-organização da sociedade e das diversas formas de exercitar socialmente o espaço (TASCHETO, 2019).

se junto à linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação, e no decorrer deste texto explicitamos as principais interfaces entre políticas públicas, envelhecimento humano e educação ao longo da vida.

Em termos gerais, nossa pesquisa busca investigar as políticas públicas brasileiras para idosos e como vem ocorrendo o processo de desenvolvimento de projetos para esse público em Cidades Educadoras ligadas à AICE. O Brasil conta com 24 cidades associadas ao movimento de Cidades Educadoras, estando 50% deste total localizado no estado do Rio Grande do Sul, com 12 cidades associadas<sup>3</sup>. A maior concentração está na região noroeste do estado gaúcho.

Diante disso, destacamos as ações desenvolvidas pelo Sesc Rio Grande do Sul, que abrange projetos e experiências bem-sucedidas acerca da educação ao longo da vida, que podem ser inspiradores na evolução das questões sociais no campo do envelhecimento humano.

Dentre as **motivações que instigaram a realização desta pesquisa**, iniciamos destacando as inquietações sobre o movimento das Cidades Educadoras, tema abordado no XI Simpósio Nacional de Educação “Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela”, evento promovido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), em setembro de 2020, no qual o pesquisador participou como ouvinte e organizador.

Os assuntos abordados no evento foram variados, envolvendo professores e pesquisadores em mesas temáticas e conferências. Dentre eles, destacamos os seguintes: i) Cidades Educadoras: construir novos olhares para novos territórios; ii) Construção da proposta de uma Cidade Educadora: experiências nacionais e internacionais; iii) Relatos de atividades em Cidades Educadoras; iv) A universidade, a Cidade Educadora e diálogos sobre a cidade: como podemos qualificar nossas cidades?

Esses diálogos vieram ao encontro com o percurso profissional do pesquisador, que é administrador e atua no Sesc há 14 anos, com projetos ligados à diversas áreas, como educação, saúde, esporte, assistência social, cultura e lazer. Destacamos, dentre os projetos desenvolvidos, a atuação do TSI (Trabalho Social com Idosos), que tem como finalidade promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

---

<sup>3</sup> Dado consultado em 20 de julho de 2022, de acordo com a lista de cidades associadas na AICE.

Esse trabalho promovido pelo Sesc — de forma pioneira no país, há mais de 50 anos — vem buscando, ao longo das décadas, transformar os idosos e seus territórios, a partir de ações e práticas que se reinventam com as transformações sociais e tecnológicas, abordando temáticas relevantes da contemporaneidade, reconhecendo a diversidade e potencialidade da vida e do envelhecer, construindo um novo significado ao envelhecimento humano.

Em razão disso, trouxemos essa perspectiva para o estudo, questionando e investigando como as atividades realizadas pelo Sesc, no que tange às práticas sociais com idosos, semeiam experiências educativas na perspectiva das cidades educadoras. Em outras palavras, por meio de um entrecruzamento entre os princípios presentes na Carta das Cidades Educadoras e as ações realizadas pelo Sesc — enquanto agente promotor de transformação do território —, buscamos analisar as políticas e experiências voltadas ao envelhecimento humano nas cidades educadoras brasileiras.

No estado do Rio Grande do Sul, a atuação do Sesc com grupos de terceira idade acontece em 55 cidades gaúchas e mobiliza mais de 5 mil idosos, organizados em 59 grupos de Maturidade Ativa, nome dado aos que participam do programa, realizando diversas atividades e ações a partir de quatro pilares: i) Protagonismo do idoso; ii) Envelhecimento ativo; iii) Relações intergeracionais; iv) Gerontologia como tema transversal.

As diretrizes que orientam essas ações estão em acordo com o Plano Internacional para o Envelhecimento, elaborado em 2002 pela Organização das Nações Unidas (ONU), e promovem ações educativas, autonomia e potencial social de seus participantes em todos os aspectos, buscando construir um novo significado social para o envelhecimento humano.

A partir deste conjunto de motivações, entre inquietações sobre as Cidades Educadoras, eventos, conferências e relação profissional com a temática, é que ocorreu o despertar para esse interesse de pesquisa. Portanto, faz parte do cotidiano do pesquisador, tanto no campo acadêmico quanto profissional, além de ser uma realidade contemporânea e que compreende o compromisso (e grande desafio) pela busca de soluções para contribuir com o envelhecimento ativo e a qualidade de vida dos adultos ao longo da vida.

Munidos do encantamento pelo tema principal, começamos a investigar o panorama da longevidade, uma vez que, segundo o IBGE (2010), o aumento da

população idosa tem mudado o formato da pirâmide etária, que será ainda mais significativa em 2060, quando aproximadamente 1/4 da população brasileira será de pessoas idosas.

Conforme o último Censo, realizado em 2010, o Brasil possuía 7,32% de idosos (60+), o que corresponde a 14 milhões de pessoas, e a projeção para 2060 é de que seja 25,49%, o que corresponderá, aproximadamente, a 70 milhões. Segundo o IBGE, no Brasil, a maior proporção de idosos em relação a sua população está no Rio Grande do Sul: 18,8% dos 11,4 milhões de habitantes são idosos, enquanto o percentual da média nacional é de 14%. Este fenômeno se dá em ritmo intenso e em meio a um contexto de profundas transformações sociais, o que demanda atualização constante das tendências sobre o tema.

Entendendo que fazemos parte do grupo de adultos em processo de envelhecimento — que está presente nas estatísticas para as próximas décadas — e que esperamos por um mundo mais justo, democrático e que acolha os adultos nesta fase de vida (60+) em toda sua plenitude, protagonismo, capacidade e longevidade, temos a convicção de que o envelhecimento exponencial da população mundial é um tema de relevância social, científica e acadêmica. Assim, se torna essencial trazer um olhar especial e abrangente, uma vez que dialoga e se relaciona com todos os tempos da vida e com o cenário atual em constante transformação.

É importante citarmos que desde a pandemia, surgida no início de 2020, tivemos muitas transformações no *modus operandi* de viver, principalmente quanto às relações e restrições de convívio. Nesse período, que ainda vivenciamos, percebemos que o impacto tem sido maior para os idosos, e esse sentimento de que precisamos ainda mais pensar no futuro das gerações e no cuidado para um envelhecimento ativo e saudável, traz à tona a importância do tema.

Com o levantamento de produções científicas como teses e dissertações, durante a realização do Estado do Conhecimento<sup>4</sup>, identificamos um número baixo de pesquisas relacionando Cidades Educadoras e envelhecimento humano, o que também justifica e defende a necessidade de abordar essa temática em novos estudos e pesquisas.

Entendendo que o envelhecimento é uma realidade contemporânea no Brasil e no mundo, é urgente que reflitamos sobre a contribuição da educação, conjuntamente

---

<sup>4</sup> Disposto ao final da dissertação, como Apêndice A.

a outras áreas do conhecimento, para que possamos assegurar que o processo de envelhecimento seja conduzido e compreendido com melhores práticas.

Assim, definimos como **problema de pesquisa**, investigar os desafios presentes das Cidades Educadoras diante do envelhecimento da população (que considera fatores como o aumento da longevidade e o número de idosos).

Para contribuir no pensar investigativo, propomos algumas **questões norteadoras**, como: i) Em que medida o movimento das Cidades Educadoras colabora para identificar e potencializar territórios educativos nas cidades para os idosos? ii) Como se apresentam as políticas públicas para idosos no intuito de promover um envelhecimento ativo com maior qualidade de vida? iii) Qual o papel da educação para a construção de movimentos em prol de uma vida ativa e plena em todos os seus tempos? iv) Estamos no caminho para a construção de uma sociedade preocupada e preparada para o envelhecimento ativo da população? v) Como programas, ações e experiências de instituições como o Sesc, podem significar em um potencial educador *para os territórios*?

Todos esses questionamentos encontram base em nosso estudo, e são fundamentais para a delimitação dos **objetivos da pesquisa**. Como objetivo geral, analisamos as relações que caracterizam o horizonte do envelhecimento humano a partir das políticas públicas para idosos e da educação ao longo da vida, sob a perspectiva das experiências Sesc/RS em Cidades Educadoras gaúchas. Como objetivos específicos, destacamos: i) Pesquisar o movimento das Cidades Educadoras, princípios e estratégias de desenvolvimento da Educação ao Longo da Vida; ii) Examinar as políticas públicas para o envelhecimento humano no Brasil e como as Cidades Educadoras estão se preparando para acolher os adultos em tempos de envelhecimento, considerando a projeção do aumento significativo da população idosa para as próximas décadas; iii) Identificar experiências bem-sucedidas no campo do envelhecimento em Cidades Educadoras, a partir da análise das atividades promovidas pelo Sesc no estado do Rio Grande do Sul.

O **percurso metodológico** que desenhamos compreende análises e reflexões de cunho qualitativo, primeiramente a partir de revisão de literatura, buscando aprofundar o conhecimento sobre a temática. Em um segundo momento, associamos o referencial teórico à pesquisa documental, enfatizando os documentos e legislação que propõem as políticas públicas e regulamentos sobre envelhecimento no Brasil. Com isso, buscamos a compreensão do objeto ora investigado, realizando uma

análise do tipo exploratória e descritiva de seus fenômenos e características, o que também se caracteriza como crítico-reflexiva, propondo o debate sobre os processos e dimensões que compõem o cenário do envelhecimento, pensando nas Cidades Educadoras, alinhando-as aos preceitos da AICE.

Para a revisão bibliográfica, abordamos conceitos e reflexões a partir de literatura clássica e contemporânea sobre as temáticas. Para tratar das Cidades Educadoras trouxemos autores como Morigi (2016), Freire (2001), Gohn (2006), Moll (2002), Gómez-Granel e Vila (2003), Tascheto (2019), Caballo-Villar (2001), Bernet (1997), Cabezudo (2004) e Gadotti (2006). Quanto ao envelhecimento e políticas públicas para idosos, apontamos os escritos de Debert (2011), Ferreira (2000), Rulli Neto (2003) e Braga (2005). Por fim, sobre educação ao longo da vida, apoiamos-nos em autores como Gohn (1999), Gelpi (2005), Lima (2007), Doll (2007, 2008, 2014), Freire (1987, 2006) e Gadotti (2014). Também como fonte bibliográfica, trabalhamos com a legislação correlata, em que o objetivo é identificar as políticas públicas para idosos presentes na Constituição Federal (1988), na Política Nacional do Idoso (1994), Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (2002) e Estatuto do Idoso (2003).

Quanto à análise documental, se dará por meio do exame de documentos relacionados ao movimento das Cidades Educadoras, como a Carta das Cidades Educadoras (2020), normativas, tratados, documentos e materiais pertinentes para a análise do tema, em projetos e experiências construídas através do documento norteador do Trabalho Social com Idosos (TSI), desenvolvido no país de forma pioneira há mais de cinco décadas pelo Sesc (Serviço Social do Comércio).

Para a análise de dados, optamos pela realização de Análise Textual Discursiva, metodologia de natureza qualitativa, que consiste em produzir novas compreensões sobre os fenômenos e/ou discursos analisados. Esse método de análise “transita” entre duas formas consagradas de análise qualitativa, que são a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso. Por meio de um processo auto organizado de desconstrução e reconstrução, nossa pretensão é gerar uma nova compreensão, expressando o olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos.

Para tanto, esta dissertação está organizada em 3 capítulos:

O primeiro, apresenta as principais considerações sobre as Cidades Educadoras e o potencial educativo presente nos territórios, a partir do conceito de que uma cidade tem capacidade para desempenhar um papel além, que transcende

suas funções tradicionais de morar, trabalhar e conviver. Retrata o processo de ensinar e aprender e como ganham novos significados, permeando todos os lugares, dando voz e protagonismo aos indivíduos, transformando uma cidade em um espaço pensado para todos.

O segundo, relaciona o envelhecimento e a concepção de idoso à educação ao longo da vida, bem como as políticas voltadas à melhor idade. Analisamos a legislação, desde a Constituição Federal de 1988 e Estatuto do Idoso de 2003, passando pela criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, dentre outros documentos e base teórica correlata, destacando as conquistas obtidas nas últimas décadas, por meio de reflexões e expectativas na construção de uma sociedade com um olhar necessário para os adultos em tempos de envelhecimento.

Por fim, o terceiro capítulo aponta algumas nuances já estabelecidas durante a construção deste projeto de sociedade, identificando experiências bem-sucedidas no campo do envelhecimento através das ações desenvolvidas pelo Sesc/RS, analisando como vem sendo abordada a questão do envelhecimento e da educação ao longo da vida na perspectiva das cidades que educam.

Em resumo, nossa pesquisa tem como delimitação geográfica o estudo no Rio Grande do Sul, considerando ser o estado brasileiro com o maior número de Cidades Educadoras, além da sua liderança no *ranking* de estados brasileiros com maior proporção de idosos em relação à sua população. Também conectados a estes dados, destacamos o fato de o Sesc estar diretamente presente em 50% das cidades educadoras gaúchas.

## **2 CIDADES EDUCADORAS: COMPREENDENDO O POTENCIAL EDUCATIVO DAS CIDADES**

Neste capítulo, ao abordar a cidade que ao mesmo tempo educa e é educanda; que ensina e é aprendente, exploramos o potencial educativo presente nas Cidades Educadoras, propondo a dinâmica de construção de territórios mais humanizados e socialmente preocupados com os espaços e com a qualidade de vida da população em todos os tempos da vida.

Apoiados em autores como Paulo Freire (1992, 2001, 2006), Maria da Gloria Gohn (2006), Valter Morigi (2010, 2016), Jaqueline Moll (2002, 2019), Cármen Gómez-Granell e Ignacio Vila (2003), Marcio Tascheto (2019), Maria Caballo-Villar (2001), Jaume Bernet (1997), Alicia Cabezudo (2004) e Moacir Gadotti (2006), temos a compreensão de que a educação se dá para além dos muros da escola, e que os territórios educativos são ricos potenciais a serem desenvolvidos e costurados.

### **2.1 As Cidades Educadoras e a AICE**

O movimento das Cidades Educadoras foi criado em 1990, em Barcelona (Espanha), durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Nesta ocasião, que contou com a participação de representantes de 63 cidades de diversas regiões do mundo, foi elaborada a Carta das Cidades Educadoras, que contém os princípios básicos pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade. Tal movimento defende que a cidade é um direito de todos e que tem grande potencial educativo, que precisa ultrapassar os muros das escolas para a construção de uma sociedade educadora-educanda, humanizada, emancipada e solidária.

O ideal das escolas sem paredes é reforçado por muitos autores, que ao longo do tempo preocuparam-se com o certo isolamento que as instituições escolares mantinham da vida na cidade, conforme relata Bernet (1997), destacando algumas linhas de estudo quanto ao rompimento do modelo de escola fechada em si mesma para a abertura ao meio ambiente, ao seu entorno:

Dewey, o movimento Escola Nova; Freinet e seus seguidores com as propostas de educação incidental de P. Goodman; as interessantes realizações patrocinadas pelo Movimento Italiano de Cooperação Educacional, por meio das experiências das chamadas “escolas sem paredes”; os movimentos da Educação Popular ou a pedagogia da

consciência de Paulo Freire, são alguns exemplos, muito diversos em conteúdo e orientação ideológica, mas coincidindo na vontade de romper o isolamento das instituições de ensino para centralizar e enraizar criticamente seu meio ambiente (BERNET, 1997, p. 14).

Diante disso, o conceito de Cidade Educadora se entrelaça a uma extensa rede de defensores da ideia de que, por meio das experiências dos sujeitos em meio aos espaços sociais, é que se encontra sentido para a escola. Quando a educação não se vincula ao seu entorno, aos modos de vida que o compõem, incorremos em um processo de educar incompleto, em que não se ensina e não se aprende.

Dessa forma, na Cidade Educadora, a educação transcende esses limites e envolve todos os atores da sociedade, que assumem sua responsabilidade na transformação da cidade de forma contínua e permanente, desenvolvendo paralelamente às funções tradicionais (econômica, social e política), mas priorizando o objetivo maior que é o de aprender, ressignificar, partilhar e, conseqüentemente, enriquecer a vida de seus habitantes.

A Carta das Cidades Educadoras preserva e orienta, por meio de seus princípios fundamentais, a manutenção de valores igualmente essenciais para a igualdade, democracia, cooperação, diálogo e justiça social. Segundo o documento, todas as ações devem estar pautadas nos 20 princípios organizados em 3 importantes dimensões: i) O direito à uma Cidade Educadora; ii) O compromisso da cidade; iii) Ao serviço integral das pessoas. A partir dessas premissas, a Carta representa um modelo de cidade a ser reproduzida, contribuindo no desenvolvimento e na valorização de territórios educativos.

Sua fundamentação está alicerçada em documentos, pactos e declarações produzidas a partir de 1948 e ao longo das décadas subsequentes, em importantes momentos da história mundial, conforme elencado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (2020). Destacamos alguns documentos que compuseram importantes discussões em eventos e conferências, atuando como balizadores da construção e atualização da Carta das Cidades Educadoras e da AICE, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965; o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher de 1995; a Declaração

Universal sobre a Diversidade Cultural de 2001; a Carta Mundial pelo Direito à Cidade de 2005; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006; o Acordo de Paris sobre o Clima de 2015 e a Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável, também de 2015.

Em 1994 foi fundada a AICE, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras, documento que enaltece os princípios do movimento e serve de roteiro para as cidades que a compõem.

É importante destacar que todo território tem potencial para seguir os passos e preceitos teóricos, porém, para tornar-se uma Cidade Educadora, é preciso cumprir com alguns requisitos, como: i) Criar uma Lei municipal sobre a Cidade Educadora; ii) Preencher o formulário de pedido de adesão; iii) Cumprir os princípios da Carta das Cidades Educadoras; iv) Participar dos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE; v) Realizar o pagamento da quota anual de associação.

Quando as cidades conseguem compreender os ideais do movimento e passam a seguir seus objetivos, passam a trilhar uma caminhada de constante evolução em busca de reconhecer, promover e exercer uma função educadora na vida de seus habitantes.

### 2.1.1 Abrangência das Cidades Educadoras no Brasil e no Rio Grande do Sul

Atualmente, 477 municípios, provenientes de 35 países espalhados em todos os continentes fazem parte da AICE, trabalham para aprovar políticas públicas que promovam esses conceitos, fazendo *jus* à nomenclatura de Cidades Educadoras.

No Brasil, a caminhada está apenas no início, contando com 24 cidades associadas ao movimento, distribuídas em 3 regiões e 6 estados da federação. A região que mais contempla Cidades Educadoras é a região Sul (Rio Grande do Sul e Paraná), totalizando 14 municípios, seguida da região Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), com 9 cidades, e depois da região Nordeste (Ceará e Pernambuco), com 2 cidades associadas.

Para contribuir na visualização sobre a distribuição das Cidades Educadoras brasileiras, elaboramos o mapa a seguir, indicando os estados da federação que contam com Cidades Educadoras associadas à AICE:

Figura 1 – Mapa das Cidades Educadoras nos estados brasileiros (2022)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base de dados da AICE (2022)

Esse movimento entende que toda cidade possui potencialidades educativas, que estão postas para além de suas funções básicas de morar, conviver, trabalhar e viver. Nesse contexto, são diversas as possibilidades e potencialidades educativas para além do ambiente/espço escolar, envolvendo os sujeitos que ali vivem.

Talvez o maior desafio esteja no processo de identificação e, principalmente, de mobilização da sociedade pública e civil, com os sujeitos, organizações sociais e privadas, em prol de uma cidade melhor para se viver; uma cidade que se preocupa com seus habitantes, com a educação ao longo da vida como direito universal e acessível a todos e em todos os tempos da vida.

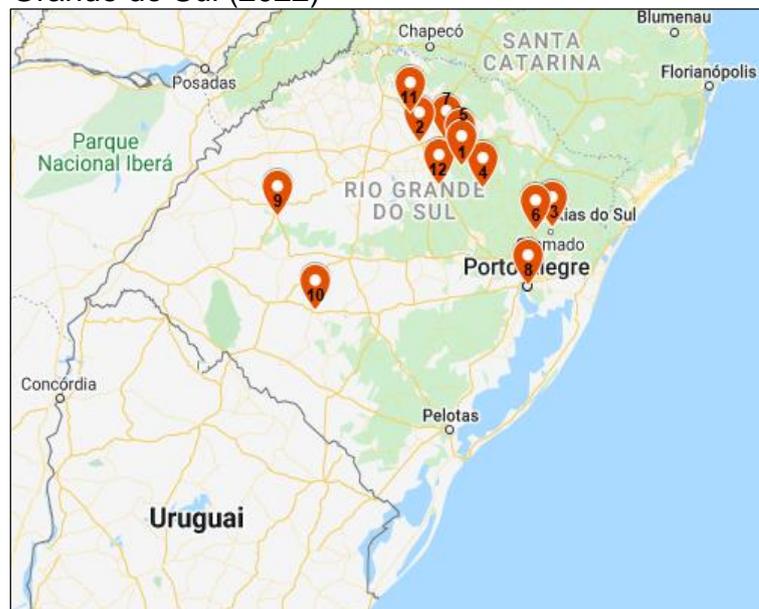
Conforme a Declaração de Barcelona (1990), que resultou na Carta das Cidades Educadoras, a Cidade Educadora é um sistema complexo que pode se apresentar de diferentes formas, estando em constante evolução. Mas prioritariamente, é aquela que aborda o investimento cultural e a formação permanente de sua população.

Do total de cidades brasileiras associadas à AICE (2022), 50% estão em território gaúcho, representadas por 12 municípios, a saber: Camargo, Carazinho, Gramado, Guaporé, Marau, Nova Petrópolis, Passo Fundo, Porto Alegre, Santiago, São Gabriel, Sarandi e Soledade.

A mesorregião do estado com maior predominância de cidades associadas é a Noroeste, com 6 municípios (Camargo, Carazinho, Marau, Passo Fundo, Sarandi e Soledade), seguida da região da Serra (Gramado e Nova Petrópolis) e da Metropolitana (Porto Alegre). Logo em seguida, aparecem as regiões Nordeste (Guaporé), Centro Ocidental (Santiago) e Sudoeste (São Gabriel).

O mapa a seguir demonstra a localização das 12 cidades associadas à AICE no estado gaúcho:

Figura 2 – Mapa das Cidades Educadoras no Rio Grande do Sul (2022)<sup>5</sup>



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da base de dados da AICE (2022)

A proposta de uma Cidade Educadora convoca a aprendizagem permanente no espaço urbano, numa cidade em movimento em todos os aspectos e para todas as idades, conforme sustenta Freire (2001, p. 12), sobre a educação permanente:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

<sup>5</sup> As cidades foram enumeradas de acordo com a ordem alfabética, representando, respectivamente: 1 Camargo; 2 Carazinho; 3 Gramado; 4 Guaporé; 5 Marau; 6 Nova Petrópolis; 7 Passo Fundo; 8 Porto Alegre; 9 Santiago; 10 São Gabriel; 11 Sarandi e 12 Soledade.

Diante disso, a educação abrange diversos processos formativos, que se desenvolvem no cotidiano dos indivíduos, seja em meio à família, no trabalho, no convívio social e/ou político. Logo, também está presente de forma plural nas perspectivas do esporte, da cultura, do lazer, da saúde e da própria educação — esta última, em uma amplitude maior, categorizada em formal, informal e não formal.

Sobre a educação formal, informal e não formal, Gohn (2006) define alguns conceitos. A educação formal é tida como aquela que é desenvolvida dentro das escolas, com conteúdo planejado. Já a educação informal é aquela em que os indivíduos aprendem e constroem durante o processo de socialização nos lugares de viver e conviver, como em seu bairro, sua família, seu clube. Esse aprendizado vem carregado de valores e culturas de cada local de convivência.

Por fim, a educação não formal é definida como aquela que se aprende no mundo da vida, a partir do compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas ao longo do cotidiano, possuindo igualmente intencionalidade pedagógica. Com isso, podemos dizer que a cidade educadora intenciona educar tão qual a educação formal e a não formal, diferenciando-se dos processos aleatórios da educação informal, sem, no entanto, perder o manancial educativo que as relações espontâneas produzem.

Na versão mais recente da Carta das Cidades Educadoras, reelaborada em 2020, foram atualizados e ampliados os 20 princípios constitutivos deste documento que rege o movimento, para que dialogassem com a perspectiva de transformação da cidade em um espaço para e pela vida, pela cidadania livre e pela diversidade, de forma a solucionar os problemas e conflitos existentes em prol do bem comum. O texto atualizado da Carta reforçou alguns aspectos e integrou outros, e para este estudo, destacamos 3 princípios muito relevantes e que vão ao encontro do que defendemos: educação inclusiva ao longo da vida, diálogo intergeracional e política educativa ampla.

Abordando especificamente cada um deles, iniciamos pelo princípio da “educação inclusiva ao longo da vida”, que reflete a necessidade do envolvimento da sociedade e de diversos sujeitos na renovação permanente do compromisso com seus habitantes para a formação ao longo da vida, sendo o acesso à educação um direito fundamental de todas as pessoas.

Para Morigi (2016), é preciso instigar todas as possibilidades com foco em explorar todo o potencial local. Se trata de promover a articulação da escola com os

demais agentes educativos, aliados ao incentivo da gestão municipal, de forma que um complemente o outro e que haja o entendimento de que os espaços da escola e de todas as áreas da cidade podem ser educativos.

Já o segundo princípio, apoia-se no ideal de diálogo intergeracional, em que a cidade deve buscar maior proximidade e cooperação entre gerações, combatendo, com isso, o preconceito etário. Conseqüentemente, se favorece uma convivência pacífica, com projetos comuns e compartilhados entre todas as idades. O resultado é o aproveitamento das capacidades de cada sujeito, bem como de suas experiências e valores.

No terceiro princípio, a Carta evidencia a “política educativa ampla”, desejando que esta seja transversal e inovadora, incluindo todas as formas de educação (formal, não formal e informal, como já vimos oportunamente), uma vez que todos os espaços são educativos. Defende a premissa de que devem existir políticas inspiradas nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida e promoção dos habitantes das cidades.

Nessa perspectiva, a transformação do território urbano em espaço educador, de acordo com o que nos apresenta Moll (2002, p. 24), “pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores que vivem a cidade e está pressupõe explicação/diálogo a acerca do projeto educativo presente nessas ações”.

Retomando a pedagogia de Paulo Freire, que continua presente e atual, nos serve por excelência para a leitura crítica do mundo e da formação do sujeito enquanto protagonista de sua própria história, e construtor de conhecimentos e saberes para transformar cidades em lugares mais igualitários e melhores para se viver.

De modo geral, devemos nos lembrar constantemente de que a educação não muda, por si só, o mundo, mas que detém o poder de mudar as pessoas, e estas sim, podem mudar a realidade que vivenciamos. Assim, a Cidade educadora é educanda, numa via de mão dupla que reforça o poder que os sujeitos exercem diante da sociedade.

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer (FREIRE, 2001, p. 13).

Nesse sentido, Valter Morigi (2016) evidencia a possibilidade de novas políticas públicas como caminho para reinventar a democracia, e que o movimento das Cidades Educadoras serve de instrumento inspirador para tornar todas as partes geográficas de um território em espaços educativos, com amplo potencial de transformação social.

Diante desse contexto, vislumbramos a necessidade de conexão entre as políticas públicas para idosos e os territórios educativos, promovendo o protagonismo, a independência e a colaboração dos adultos em tempos de envelhecimento por cidades que acolham a todos. “Ninguém educa ninguém, tampouco ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

A Cidade Educadora se constitui como um modelo organizado para uma sociedade na qual se entende que a educação perpassa os muros da escola e promove o diálogo entre os sujeitos, a troca de conhecimento e o aprendizado coletivo. Assim, determina um caminho para um modelo de descentralização político-administrativa, dividindo competências entre estado e sociedade civil, além das instituições públicas e privadas, tornando-se um modelo orgânico, participativo, colaborativo e democrático apto para gerir os espaços das cidades.

Gómez-Granell e Vila (2003) colaboram nos trazendo a visão de que o esforço educativo não pode ser feito somente a partir da escola, e nem a escola tem, sozinha, a responsabilidade pela educação. Trata-se de, portanto, de um conjunto de atores que dividem essa responsabilidade, para responder a todas as demandas e ocupar todos os momentos da vida.

Na perspectiva proposta por Tascheto (2019, p. 28), a educação contemporânea exige uma nova forma de pensar, em que ensinar e aprender ganham novos contornos e desafios:

Não basta pensarmos só no âmbito formal do ensino e, tampouco, em suas formas tradicionais de educar. Uma formação mais ampla que atenda os grandes dilemas do nosso tempo, impõe novas oportunidades de aprendizagem, novos tempos do aprender, novos espaços de construção do conhecimento. Numa sociedade pós-fordista em que o trabalho se tornou difuso, fractal, e cognitivo, saindo do âmbito das fábricas e tornando a própria cidade uma grande fábrica social, as formas de ensinar/aprender também se dissiparam.

Essa ideia de ir além dos limites físicos da instituição escolar, ou seja, ultrapassá-los, busca expandir o processo educativo para todos os espaços urbanos, sejam escolares, espaços públicos e da comunidade, espaços de promoção do convívio, de valorização da vida humana, do potencial educativo de todos, da capacidade do ser humano em promover ações inclusivas para todos os tempos da vida. Isso corresponde a um projeto educativo permanente, que busca a formação de uma cidadania consciente, que buscará de forma coletiva a construção de uma sociedade solidária, igualitária e mais justa.

## **2.2 A cidade que é aprendiz e é aprendente, que educa e é educanda**

Começamos destacando que a ideia-força de uma Cidade Educadora é formada em três etapas evolutivas. Villar (2001), compilou essas etapas a partir de entrevista realizada com Fiorenzo Alfieri<sup>6</sup>.

Em suma, a primeira etapa se deu entre as décadas de 1970 e 1980, em razão da crescente inclusão da comunidade na formação escolar de crianças e jovens. Embora o esforço tenha sido uma iniciativa louvável, não foi efetiva, pois inseria a comunidade na escola, mas não a escola na comunidade, sendo uma via de mão única, que não permitia trocas e compartilhamentos em completude, sem reciprocidade. A segunda etapa evolutiva consistiu em um crescimento significativo sobre reflexões culturais diante da escola, que se deu nos anos 80, em um movimento que os jovens passaram a se relacionar com a cidade fora do tempo escolar. Com isso, foram potencializadas as experiências e compartilhamentos vividas no território. Por fim, a terceira etapa foi aquela que tornou mais concreta as relações entre escola e cidade, escola e comunidade. A partir da perspectiva de que a Cidade Educadora pressupõe uma intencionalidade educativa, são projetos de educação no território que contribuem com a transformação dos agentes e sujeitos implicados nessa relação.

Por meio do estudo dessa evolução percebemos os esforços em tornar mais fluída a relação entre educação e cidade, uma vez que o amadurecimento da ideia de que são as experiências dos territórios que constituem pensamento crítico no

---

<sup>6</sup> Pedagogo italiano que participou do III Congresso das Cidades Educadoras realizado em Bolonha (Itália), em 1994, momento em que a Carta proposta pela AICE em Barcelona (Espanha), em 1990, passou por nova revisão.

ambiente escolar e que a formação escolar deve estender sua atuação para e na cidade, que pode viabilizar a concretização da cidade que se almeja para se viver.

Embora muitos esforços nesse sentido tenham sido iniciados e mantidos nas cidades brasileiras, para uma aplicação efetiva do conceito e princípio de Cidade Educadora:

Precisa-se de um projeto amplo, integrador e consensual, fruto do diálogo e da capacidade de escuta e negociação entre todos os cidadãos e os agentes potencialmente educativos do território (CABALLO-VILLAR, 2007, p. 27).

Bernet (1997) complementa a ideia-forma de Cidade Educadora, com base em dimensões que melhor especificam seus princípios. São eles: i) Aprender na Cidade; ii) Aprender da Cidade; iii) Aprender a Cidade. Por meio dessas dimensões fica claro o processo fundamental da troca, em que a cidade aprende e ensina, educa e é educanda. Na primeira dimensão, o território se torna palco para receber a educação (aprender na cidade). Na segunda, é quando o ambiente se torna um agente educativo (aprender da cidade). E na terceira dimensão, ocorre um processo de conversão, em que a própria cidade passa a ser conteúdo para a educação (aprender a cidade).

O autor organiza essas três dimensões a partir de dois momentos: i) Nível descritivo, que implica no sentido de que toda cidade tem potencial educativo; ii) Nível projetivo, que identifica a necessidade de projetos para otimizar o potencial do primeiro nível.

Organizamos um quadro para melhor dispor os níveis em cada uma das dimensões:

Quadro 1 – Dimensões e nível do conceito de Cidade Educadora

Dimensão conceitual	Nível descritivo	Nível projetivo
Aprender na cidade (a cidade como um recipiente de recursos educacionais)	Uma estrutura pedagógica estável formada por instituições especificamente educativas	Multiplicação Reutilização Organização Evolução Compensação
	Uma rede de instalações e recursos, mídia e instituições cidadãs também estáveis, mas não especificamente educacionais	
	Um conjunto de eventos educacionais efêmeros ou ocasionais	
	Uma massa difusa, mas contínua e permanente de espaços, encontros e experiências educacionais não planejadas pedagogicamente	
Aprender da cidade (a cidade como agente de educação)	As cidades ensinam diretamente: elementos da cultura; formas de vida, normas e atitudes	Seleção Promoção

	sociais; valores e valores de contador; tradições, costumes, expectativas	
Aprender a cidade (a cidade como conteúdo da educação)	A cidade se ensina de forma: superficial; parcial; desordenada; estática	Profundidade Globalidade Estruturação Gênese

Fonte: Bernet (1997, p. 17)

Por meio desse quadro, percebemos que as intervenções educativas objetivam facilitar aos sujeitos a combinação das três dimensões de cidade. Em outras palavras, auxilia a pensar sobre a imagem subjetiva que cada um tem de seu ambiente; a imagem mais objetiva de que as instituições educacionais devem contribuir nos processos da cidade; e a imagem da cidade a ser construída, constatando a realidade atual e fazendo projeções (com sua participação) na elaboração de uma cidade melhor e mais educativa para todos e em todos os tempos da vida.

Diante disso, a cidade passa a ser uma materialização material e imaterial, conectando, por meio das relações humanas, cenários visíveis e invisíveis, como explicitam Bataglin, Becker e Tascheto (2021, p. 25):

A cidade é um espaço de relações humanas que se materializam na arquitetura e se conectam com as imaterialidades da cultura. As relações humanas se manifestam em todos os cenários visíveis e invisíveis e disso decorrem as características que descrevem o espaço urbano. Viver na cidade é um jeito de ser e quanto mais for um jeito consciente de si, do outro e das relações que se estabelecem na materialidade e na imaterialidade. Assim, educar para a vida e para a vida na cidade é um desafio humano de tornar a vida e o espaço melhor, na sustentabilidade e nas atitudes colaborativas.

A cidade, enquanto espaço de interações e relações sociais, como vimos, é uma via de mão dupla. Mas cabe também destacar que além de escola e comunidade, fundamental é a atuação do poder público, que deve manter uma gestão voltada à construção e promoção de projetos de educação integral, integradores e sistematizados, que envolvam, de fato, a todos.

Sobre isso, Caballo-Villar (2007), trabalha com a ideia de compromisso da administração pública para a criação de uma consciência de lugar, das necessidades da cidade, qualificando as demandas sociais. Com a priorização da educação no próprio desenvolvimento da cidade, assume-se o papel de agente relacionador, promovendo o encontro, o diálogo e a sinergia entre as ações educativas, envolvendo os espaços, tempos e sujeitos educativos.

No mundo contemporâneo, os objetivos da educação e o processo educativo são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá ser suficiente para esta tarefa; a única solução consiste em estruturar a sociedade da tal forma que se possam comprometer todos os seus segmentos e todas as suas instituições no processo educativo (CABALLO-VILLAR, 2007, p. 14).

Pensando nisso, retomamos Paulo Freire (2006), que ensina que o primeiro livro de leitura é o mundo. Então, aprender da cidade, na cidade e a cidade é ajustar as lentes para enfrentar os problemas a partir da assunção de um compromisso formativo de sociedade. É preciso pensar (e buscar meios para realizar) uma pedagogia da cidade que ensine a olhar, que valorize as descobertas, os aprendizados e a convivência que partem dela e que se consolidam nela. A cidade que educa e que também é educanda, de acordo com a proposição de Freire (2001), é aquela que estabelece todos os sujeitos como membros do processo educativo.

A intencionalidade educadora é tema de estudo de Gadotti (2006, p. 134):

[...] a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: enquanto educadora, a Cidade é também educanda.

Se somente “temos uma escola cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade” (GADOTTI, 2006, p. 135), igualmente precisamos considerar como essencial para a realização da tarefa educativa o posicionamento político, e que com ele está implicada a maneira com que se rege o exercício de poder na cidade. Portanto, quando pensamos na política devemos sempre questionar a serviço de que e de quem ela está (FREIRE, 1992).

Da mesma forma, quando partimos da concepção de que a educação ultrapassa os limites da escolarização, temos que a cidade assume o conceito de território, entrelaçando processos escolares e culturais, que se traduzem na mesma medida em processos educativos. Assim, o movimento das Cidades Educadoras ultrapassa a barreira da educação formal, em que o processo de ensinar e aprender, de educar e ser educado, de ser aprendiz e aprendente ao mesmo tempo, certifica que toda a potencialidade educativa do território seja posta a serviço do bem comum.

Quando Freire diz que sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada, relaciona que

uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos e a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer (FREIRE, 1992, p. 1).

Fazendo um breve resgate sobre as necessidades de organização das sociedades e cidades, ao longo do tempo se tornou menos burocráticas e, com isso, fragmentada. Em outras palavras, ocorre o fenômeno da setorialização, que se dá através das rupturas estruturais. Daí a necessidade de articulação desses setores, integração que tem como alternativa à implementação de políticas intersetoriais.

A intersetorialidade é um aspecto que carece de mais atenção, pois encontramos poucas referências que publicizem as ações das municipalidades associando esse fator à cidade que educa. Esse é um envolvimento de esforço coletivo que ultrapassa a gestão de secretarias municipais e estaduais de educação.

As relações entre processos educativos e cidade promovem outros modos de viver e de perceber os tempos e espaços em que a vida acontece. Nesse sentido, Moll (2019) trabalha com 6 dimensões que envolvem o direito à cidade e o direito à construção de novos olhares:

1) A intencionalidade estatal de educar-se e reeducar-se, com ações intersetoriais e interdisciplinares, rompendo com a educação em um lugar fixo, permitindo que esteja presente em outros territórios, em que “a escuta sensível permite apreender” (MOLL, 2019, p. 36).

2) A utilização das múltiplas redes para que a cidade se reeduque, seja pelas redes sociais, coletivos, comunicação social, ações escolares, contando com a participação de todos os atores envolvidos.

3) O mapeamento da cidade, com a identificação das suas possibilidades educativas e itinerários pedagógicos, sendo fundamental oferecer a realização desse percurso aos habitantes, cidadãos da cidade.

4) O encorajamento das organizações coletivas, que animam — nas palavras da autora, no sentido do significado de *animus*, do latim, alma), a vida na cidade. Essas organizações são fundamentais para a tomada de consciência de responsabilidades individuais e coletivas e de que forma afetam a todos.

5) A escola enquanto ponte pedagógica entre os estudantes e seu território, em razão de seu caráter longitudinal e sistemático na vida das pessoas.

6) O protagonismo cidadão daqueles que vivem a e na cidade, para que sejam participantes de sua construção enquanto espaço educativo. Isso significa estar sempre aberto aos processos de desenvolvimento, tanto para aprender quanto para ensinar.

Por meio dessas 6 dimensões é completamente possível não só idealizar a cidade educadora, mas praticá-la, buscando solidificá-la — o que não quer dizer engessá-la, mas torná-la consistente a ponto de poder ser modificada a cada nova necessidade que surgir. É preciso compreender o “desafio de incidir sobre as mudanças que estão em curso e nossas próprias possibilidades de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais” (MOLL, 2019, p. 37).

Portanto, é urgente construir novas alternativas, que contem com a participação efetiva dos habitantes, o que implica diretamente no conceito de democracia e de assunção de uma nova postura pelo conjunto que forma a cidade: sua gestão e seus sua população. A primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, de 1990, introduziu esse princípio, demonstrando que é por meio dele que se cria um ambiente adequado para educar e reeducar a cidade.

Morigi (2010) trabalha com a ideia de que a cidade educadora é um sistema complexo e um processo que está em constante evolução. Isso porque, ao perceber que a escola (sozinha) não tem condições de transmitir todos os conhecimentos e informações do mundo, essa atribuição acaba sendo das instituições (sociais e familiares) e, especialmente, de competência da cidade.

A partir desse contexto, o autor afirma que uma Cidade Educadora é aquela que incentiva a formação para a cooperação, que, por sua vez, nos leva a visualizar a construção de novas relações sociais:

Todavia a cooperação não se ensina de uma hora para outra; é principalmente *apreendida* pelo exemplo e pela organização da cidade e suas comunidades, o que leva ao enfrentamento da herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que, ainda, grande parte de seus habitantes carrega em si (MORIGI, 2010, p. 20-21, grifo do autor).

Assim, com a descentralização da educação e do papel de educar, fomentamos a ideia de que todos os indivíduos são potenciais educadores. Para isso, é necessário

um movimento de abertura e de diálogos políticos e sociais. É por meio dessas instâncias que se criam práticas participativas capazes de influenciar na atuação do Estado.

Cabe destacar que para que ocorra essa transformação cultural política, exige-se o envolvimento de todas as camadas sociais, que se traduz numa multiplicidade de possibilidade, mas também de tensões e desafios, considerando que a cidade não é homogênea, e é imperioso que assim seja, para garantir representação e voz para todos os sujeitos.

Sendo a educação, nas palavras de Morigi (2010, p. 23), “palco de uma eterna disputa entre os conformistas, satisfeitos em reproduzir a sociedade (formar – formatar – disciplinar) e os utópicos que insistem em crer na educação como ferramenta de transformação [...]”, cabe a nós, educadoras e estudiosos, propor e fiscalizar essas mudanças, para que atendam, de forma plena, o sentido de formar cidadãos conscientes, participantes, protagonistas.

Ao estudarmos que a cidade que é educadora, ou seja, que propositalmente educa, se faz em todos os ambientes, em todas as esferas espaciais da cidade, as aprendizagens que ali se transmite e compartilha são plurais. Vão desde conhecimentos mais formais e sistematizados, até informais, que compõem o cotidiano social, a vida dos sujeitos.

Acerca dessa complexidade e multidimensionalidade da educação e de sua atuação na cidade, Cabezudo (2004) reafirma a dispensa de uniformes e grades escolares para que de fato ocorra a aprendizagem. Assim, quando se oportuniza a presença de, *em e para* todos os espaços, passa a contemplar todos os indivíduos, em todas as fases da vida.

Ao explorarmos o potencial educativo presente nas Cidades Educadoras — que educam e que são educandas, de acordo com as mudanças e necessidades sociais —, percebemos a preocupação quanto à construção de territórios mais humanizados que ofereçam mais qualidade de vida para a população ao longo da vida. No capítulo seguinte, passamos a analisar como se dá essa construção de políticas pensadas para o idoso, de meios de promover educação nos espaços voltados ao bem comum, relacionando-as aos tempos de envelhecimento humano.

### **3 ENVELHECIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: POLÍTICAS PÚBLICAS PENSADAS PARA O IDOSO**

Neste capítulo, abordamos a educação ao longo da vida, enfatizando dois pontos: a legislação e os documentos de defesa dos direitos da pessoa idosa, traduzidos em princípios e garantias legais asseguradas por meio das políticas públicas; e a compreensão das atividades educacionais relacionadas ao público idoso, destacando as dimensões e processos de contribuição para a aprendizagem de adultos em tempos de envelhecimento.

Apoiados em autores como Johannes Doll (2007, 2008, 2014), Licínio Lima (2007), Paulo Freire (1987, 2006), Moacir Gadotti (2014), Antônio Rulli Neto (2003) e Ettore Gelpi (2005), bem como na Constituição Federal (1988), na Política Nacional do Idoso (1994), Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (2002) e Estatuto do Idoso (2003), aprimoramos o conhecimento sobre as políticas pensadas para o idoso e acerca dos ideais e ações para garantia de sua participação ativa na cidade e em sociedade.

#### **3.1 O envelhecimento populacional brasileiro**

Uma realidade destacada nos censos demográficos é o significativo crescimento da população idosa em relação aos demais grupos etários. Os motivos principais do fenômeno neste século estão ligados à diminuição das taxas de fecundidade e, por conseguinte, ao aumento da expectativa de vida entre as pessoas, que é impulsionado pelo avanço da ciência na área da saúde, levando em consideração também questões de bem-estar e bem viver.

Nesse cenário, o principal desafio para a sociedade é garantir que o envelhecimento humano seja um processo bem-sucedido, que acompanhe os adultos, garantindo qualidade de vida e bem estar social. Para Berquó (1996), o aumento da longevidade representa uma conquista do campo social e da saúde, mas por outro lado, se apresenta como uma provação frente às demandas sociais e econômicas, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Com isso, podemos questionar sobre qual é o conceito de pessoa idosa. Quando uma pessoa se torna idosa? Aos 50, 60, 70 anos? Esse assunto subjetivo flutua no universo da velhice humana através de questões que envolvem a

complexidade fisiológica, psicológica e social. Uma pessoa se sente idosa a partir de uma idade estabelecida ou a partir de sua condição física que se dá ao longo de sua existência? Ou é a maneira pela qual a sociedade impõe características que classificam pessoas como idosas?

Para fins legais e de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerado idoso todo o indivíduo que tenha 60 anos ou mais.

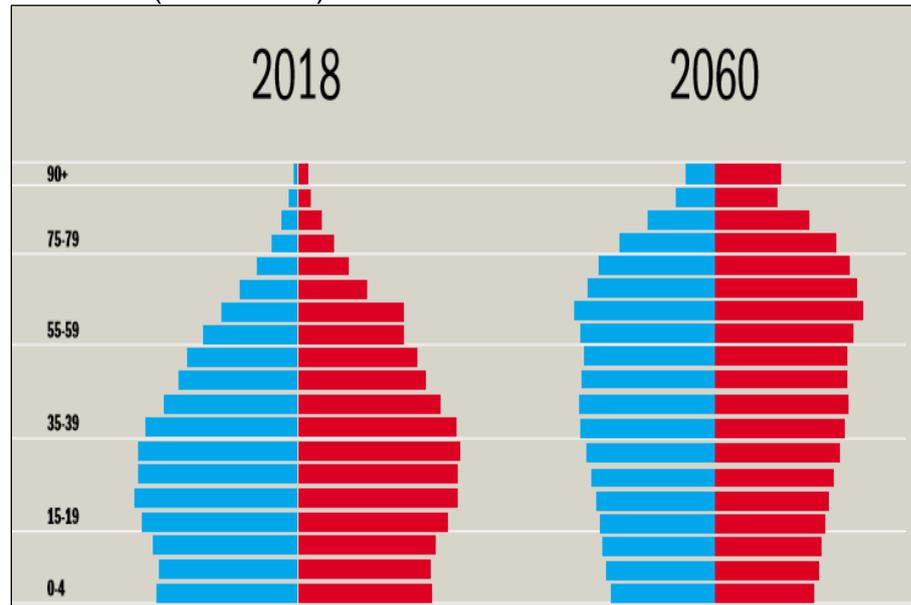
O Brasil tem mais de 28 milhões de pessoas nessa faixa etária, número que representa 13% da população do país. E esse percentual tende a dobrar nas próximas décadas, segundo a Projeção da População, divulgada em 2018 pelo IBGE. Para que os idosos de hoje e do futuro tenham qualidade de vida, é preciso garantir direitos em questões como saúde, trabalho, assistência social, educação, cultura, esporte, habitação e meios de transportes. No Brasil, esses direitos são regulamentados pela Política Nacional do Idoso, bem como o Estatuto do Idoso, sancionados em 1994 e em 2003, respectivamente. Ambos os documentos devem servir de balizamento para políticas públicas e iniciativas que promovam uma verdadeira melhor idade (PERISSÉ; MARLI, 2019, p. 20).

Conforme projeções do IBGE (2018), o envelhecimento da população brasileira tende a aumentar nas próximas décadas, com previsão de 1/4 da população, o que equivale à 25,49% de pessoas com mais de 65 anos em 2060, enquanto a proporção de jovens de até 14 anos será de apenas 14,72%. Esta relação entre a porcentagem de idosos e jovens se chama Índice de Envelhecimento (IE), que prevê, segundo a pesquisa, o aumento de 43,19% em 2018 para 173,17% em 2060. O IBGE considera a faixa etária dos 15 aos 64 anos como População em Idade Ativa (PIA).

Com essas projeções, as pesquisas também mostram a transição da estrutura etária de nosso país, com a mudança da pirâmide populacional, que até então conta com uma base larga (rejuvenescida), e que passará a sustentar uma base estreita de população jovem, com topo ampliado (população envelhecida), a partir do aumento da proporção de idosos no conjunto da população em relação à diminuição da proporção de jovens.

Esse processo de inversão pode ser melhor vislumbrado por meio da pirâmide etária disposta a seguir, que demonstra o estreitamento da base estrutural mais jovem:

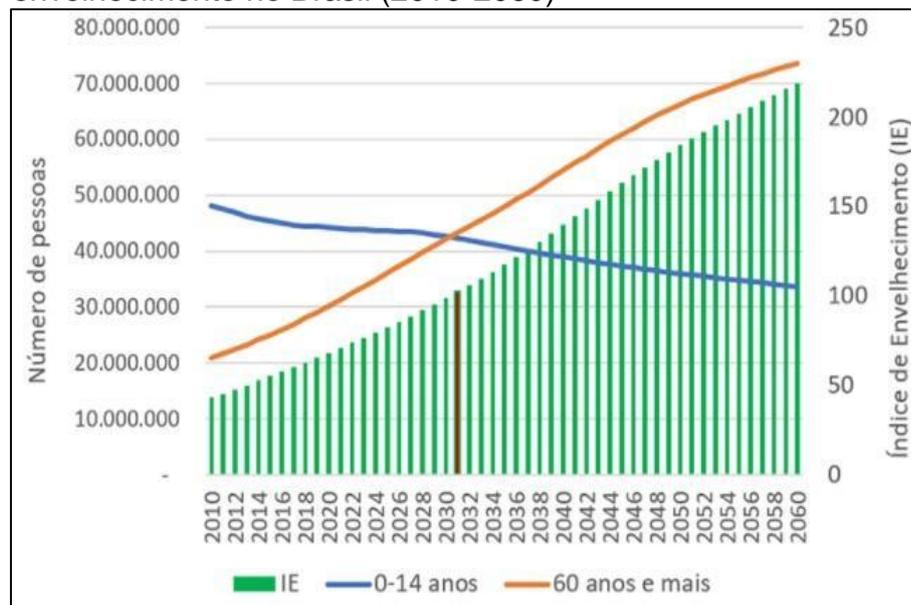
Figura 3 – Projeções para o envelhecimento da população brasileira (2018-2060)



Fonte: IBGE (2018)

As estatísticas levantadas pelo IBGE são tema de interesse de pesquisadores e gestores públicos, uma vez que precisamos ter um olhar atento e responsável para as transformações da sociedade contemporânea. Vejamos o Índice de Envelhecimento mais detalhado a seguir:

Figura 4 – Evolução dos grupos etários e índice de envelhecimento no Brasil (2010-2060)



Fonte: IBGE (2018)

Outro dado importante destaque das projeções está relacionado ao número de brasileiros que irá crescer até 2042, e a partir deste período, o fato de que o número de óbitos deve superar o de nascimentos. Esse fenômeno prevê, segundo as estimativas, que em 2060 o país terá o mesmo número de habitantes do que o projetado para 2025, em torno de 218 milhões de pessoas.

A preocupação da sociedade com o processo de envelhecimento deve-se, sem dúvida, ao fato de os idosos corresponderem a uma parcela da população cada vez mais representativa do ponto de vista numérico. Tal como ocorreu nos países europeus e na América do Norte, temos no Brasil também um crescimento demográfico da população mais velha. Falar em envelhecimento populacional é chamar a atenção para o prolongamento da vida humana e também para a redução da taxa de natalidade, o que leva a um achatamento da pirâmide etária, na medida em que a proporção dos idosos se iguala ou aumenta em relação aos jovens e às crianças (DEBERT, 2011, p. 1).

Anteriormente, questionamos sobre o conceito de idoso, e cabe destacar que essa definição se dá de modo diferente em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, considera-se idoso o indivíduo que esteja acima de 65 anos, enquanto que nos países em desenvolvimento, tal qual o Brasil, o idoso é considerado a partir dos 60 anos de idade. Essa definição proposta pela OMS leva em consideração fatores como a expectativa e a qualidade de vida que as nações proporcionam aos seus habitantes, por isso a diferenciação.

Dessa forma, os fenômenos do processo de envelhecimento humano e essa determinação sobre a idade que torna o sujeito idoso, não estão restritas às transformações que acontecem no corpo, sendo fundamental também analisar que os adultos em tempos de envelhecimento sofrem mudanças nas suas formas de pensar, de sentir e de agir na sociedade ao longo dessa etapa do viver.

Por isso, dizemos que é complexo determinar quem é idoso de quem não é, pois a métrica numérica não é capaz, sozinha, de proporcionar essa “medição”, envolvendo outras dimensões, como a psicológica, biológica e social. Assim, precisamos considerar tudo que compõe esse universo de evolução humana, além da questão cronológica da idade.

Estudiosos do tema afirmam que a sociedade, em grande parte, define a velhice em dois pontos: pela idade cronológica e pela saída do mercado de trabalho, que se dá com a aposentadoria. Levam ainda em consideração, as limitações físicas

e a dependência de outras pessoas para realizar atividades corriqueiras (MASCARO, 2004).

Atualmente, buscamos utilizar expressões como “terceira idade” ou “melhor idade” para definir os idosos nesta fase de vida, termos já incorporados a documentos, textos e publicações, e também ampliado a partir da criação de clubes, grupos e movimentos organizados para o convívio social, que buscam promover maior qualidade de vida para as pessoas idosas, ou como nos referimos ao conduzir esta pesquisa, “adultos em tempos de envelhecimento”.

### **3.2 O Idoso e as políticas públicas: marcos legais e regulatórios**

Segundo Ferreira (2000), o termo “política” significa um conjunto de objetivos que identificam programas governamentais que orientam e conduzem a execução de ações, que combinadas com o termo “público”, se refere ao bem comum de caráter coletivo, geral e universal que abrange e concede benefícios aos diversos segmentos da sociedade.

Os direitos da pessoa idosa estão presentes em vários capítulos da Constituição Federal de 1988, estabelecendo uma mudança de paradigma do idoso, assistido para um perfil de idoso ativo, como sujeito de direitos e amparado pelo Estado e pela sociedade.

No entendimento de Rulli Neto (2003, p. 58), a Constituição Federal foi o início de uma caminhada rumo à conquista da verdadeira cidadania:

A Constituição Federal de 1988 trouxe em seu texto, expressamente, direitos e garantias fundamentais, mas, apesar disso, há a necessidade de vontade política para o implemento da norma — direcionamento das políticas públicas para a proteção do ser humano, sempre que não for auto aplicável o dispositivo constitucional ou no caso de depender de implementação de políticas públicas.

Destacamos dois artigos da Constituição Federal de 1988 que retratam esse preceito: o art. 229, que estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, assim como os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice; e, na sequência, o art. 230, que de forma geral, cita o dever da família, da sociedade e do Estado no amparo às pessoas idosas, assegurando-lhes dignidade, bem-estar e direito à vida.

A proteção constitucional prevê também, em seu art. 203, inciso V, através da assistência social, a garantia de um salário mínimo ao idoso que comprove não possuir meios de prover a sua própria manutenção ou de tê-la provida por sua família. Seguindo esse entendimento, Rulli Neto (2003, p. 239) relata que o benefício de prestação continuada será devido após o cumprimento de requisitos legais e regulamentares exigidos para a sua concessão. Tal benefício, concedido e pago pelo INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), é pessoal e intransferível.

Considerando o aumento do número de idosos no mundo e, particularmente, no Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe algumas mudanças significativas sobre a criação de políticas públicas. As políticas direcionadas ao idoso ganharam atenção especial a partir da década de 90, com a criação da Política Nacional do Idoso (PNI), por meio da Lei n. 8.842/1994. Seu objetivo é assegurar os direitos dos idosos, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva como instrumento de cidadania.

Essa Lei foi fruto da luta e da reivindicação da sociedade da época, com a participação de idosos em atividade e aposentados, educadores, profissionais da área de gerontologia, além de várias entidades representativas e que defendiam os direitos e a necessidade de políticas públicas de defesa à pessoa idosa. A PNI foi criada com o objetivo amplo de promover a longevidade com qualidade de vida, buscando impedir qualquer forma de discriminação contra o idoso.

Ao examinar a Política Nacional do Idoso, Rulli Neto (2003) enfatiza como princípios:

- a) o direito à cidadania, em que família, sociedade e Estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos de cidadania;
- b) a garantia de sua participação na comunidade;
- c) a defesa de sua dignidade;
- d) o direito ao bem-estar;
- e) o direito à vida;
- f) fornecer conhecimento e informação a todos de que o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral.

Em complemento aos 6 princípios destacados, o autor considera outras 9 diretrizes, que igualmente constituem e definem a finalidade e compromisso da PNI:

- a) a viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso, proporcionando sua integração às demais gerações;

b) a participação do idoso por meio de organizações representativas para a formulação, implementação e avaliação de políticas, planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;

c) a priorização do atendimento ao idoso através de suas próprias famílias, em detrimento do atendimento asilar, à exceção dos idosos que não possuam condições que garantam sua própria sobrevivência;

d) a descentralização político-administrativa;

e) a capacitação e reciclagem dos recursos humanos nas áreas de geriatria e gerontologia, bem como a prestação de serviços;

f) a implementação de um sistema de informações que permita a divulgação da política, de seus serviços oferecidos, além dos planos, programas e projetos em cada nível de governo;

g) o estabelecimento de mecanismos para a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento humano;

h) a priorização do atendimento ao idoso em órgãos públicos e privados prestadores de serviços, quando estiverem em situação de desabrigo e sem família;

(i) o apoio a estudos e pesquisas relacionados ao envelhecimento humano.

A partir dessa legislação brasileira, que por meio da Constituição Federal e da Política Nacional do Idoso, que buscaram promover a defesa e proteção aos adultos em tempos de envelhecimento, cabe à cidade e aos seus sujeitos ativos, a exigência do cumprimento e aplicabilidade das ações previstas para o bem-estar nessa etapa da vida.

Nesse contexto, foi criado, em 2002, pelo Decreto n. 4.227, o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), ao qual compete a supervisão e avaliação da Política Nacional do Idoso. Além de elaborar proposições com o objetivo de aperfeiçoar a PNI, o CNDI busca estimular a criação de conselhos de idosos nos estados e municípios, descentralizando no sentido de tornar efetiva a execução dos princípios e diretrizes ali estabelecidos. Também visa promover a participação de organizações representativas dos idosos para promoção de planos, programas e projetos de atendimento a esse público, além de zelar pelo cumprimento do Estatuto do Idoso, criando no ano subsequente.

O Estatuto do Idoso foi um instrumento, criado em 2003, pela Lei n. 10.741, que segue as diretrizes da PNI. Está destinado a regular os direitos assegurados à pessoa idosa, abrangendo questões familiares, de saúde, discriminação e violência contra o

idoso, garantindo a dignidade humana. Dentre os dispositivos legais do Estatuto, destacamos o art. 2º, que afirma que:

Art. 2º. O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 2003, p. 1).

Percebemos, portanto, que o Estatuto promove uma ampla proteção jurídica, inclusive com a previsão de fiscalização e sanção para descumprimento dos direitos garantidos, tornando-se um dos documentos legais mais importantes e publicizados no que tange à defesa e proteção dos adultos e tempos de envelhecimento.

Ao destacar a importância desse instituto jurídico, Braga (2005) afirma ser o Estatuto do Idoso um marco importante para o estudo dos direitos dos idosos, merecendo análise própria e individualizada. Dentre as contribuições, a maior dela é a publicização sobre a temática do envelhecimento:

A sociedade começa a perceber-se como envelhecida e os índices já divulgados pelos institutos de pesquisa passam a ser notados. O Estatuto do Idoso é um instrumento que proporciona autoestima e fortalecimento a uma classe de brasileiros que precisa assumir uma identidade social. Ou seja, o idoso brasileiro precisa aparecer. Precisa se inserir na sociedade e, assim, passar a ser respeitado como indivíduo, cidadão e participe da estrutura politicamente ativa (BRAGA, 2005, p. 186).

De fato, o Estatuto do Idoso representa um avanço da sociedade brasileira na garantia dos direitos da pessoa idosa, passando pelos direitos à liberdade, ao respeito à vida, à saúde, à previdência social, assim como ao direito à educação, cultura, esporte e lazer para o bem-estar dos adultos em tempos de envelhecimento.

Diante disso e a partir dos objetivos que compõem esta pesquisa, é necessário que repensemos sobre a educação ao longo da vida, investigando como esse direito tem sido garantido e efetivado na prática, na vida dos adultos em tempos de envelhecimento.

Para compreender os marcos que fundamentam o direito à educação do idoso, começemos por entender o alcance da educação como direito de todos, conforme consta em nossa Carta Magna, em seu art. 205, que destaca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida, incentivada e fomentada

pela sociedade, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo, para seu exercício de cidadania e qualificação para as atividades laborais.

Historicamente, nossos sistemas educacionais têm mantido um olhar essencialmente voltado para a aprendizagem da infância, seguido de jovens e adultos, considerando o tempo da vida essencial para o processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, o Estatuto do Idoso dispõe, em seu art. 25, a fundamentalidade e garantia da continuidade da educação também para os idosos:

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, **na perspectiva da educação ao longo da vida**, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (BRASIL, 2003, p. 1, grifo nosso).

Nesse sentido, o respeito ao educando adulto é tema de estudo de Gadotti (2014), afirmando a necessidade de metodologias apropriadas para esse fim, utilizando-se de instrumentos que favoreçam o resgate e importância de sua biografia e de sua história de vida. Por isso, o cuidado no retorno ao seu processo educacional deve ser prioridade, para que não seja humilhado “por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura” (GADOTTI, 2014, p. 17).

A expressão “Educação ao Longo da Vida” (ELV), passou a ser utilizada depois da criação da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, que foi uma iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), para a defesa de uma educação fundamental ao resolvimento de questões globais e desafios educacionais.

Acerca da Educação ao Longo da Vida, Gadotti (2016) enfatiza que sua matriz fundadora está na educação permanente, e que há total coerência entre as duas expressões, sendo que uma pode substituir a outra, sem que se perca qualquer sentido em seu significado.

Contribuindo no ideal de uma educação permanente, merece destaque os questionamentos de Gelpi (2005), sobre a chamada “educação para todos” e seus objetivos:

Educação para todos, e para todas as idades; mas com que objetivos e com que meios? A “educação permanente” poderia ser o resultado de um reforço da ordem estabelecida, de um aumento da produtividade e da subordinação. Contudo, uma opção diferente nos comprometeria cada vez mais com a luta contra aqueles que oprimem a raça humana no trabalho e no tempo livre, na vida social e emocional (GELPI, 2005, p. 31).

A predominante concepção de educação ao longo da vida subordinada ao mercado, à produtividade, ao crescimento econômico e à competitividade não mais condiz com a face democrática que se espera de uma educação permanente. Esta, deve estar voltada e comprometida com a transformação da economia, mas de acordo com as mudanças postas *na e pela* sociedade.

Retomando a Política Nacional do Idoso, que consolida os direitos já assegurados na Constituição Federal, faz referência à educação em seu capítulo III, art. 10, dentre os princípios e diretrizes, retratando 6 competências dos órgãos e entidades públicas quanto à educação para adultos em tempos de envelhecimento:

Art. 10. Na implementação da Política Nacional do Idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos:

III – na área de educação:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a gerontologia e a geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber (BRASIL, 1994, p. 1).

Com o passar do tempo, o enfoque da velhice mudou, o cenário atual apresenta idosos com disposição e habilidades e que desejam continuar ativos pelo maior tempo possível. Em razão disso, temos o desafio de compreender as transformações do século XXI e das novas necessidades para a construção de um envelhecimento ativo.

Em consonância com os novos tempos, Gohn (1999), relata que é à escola, assim como à cidade, que se confere espaço para o exercício da democracia e da conquista de direitos:

[...] o modelo atual é totalmente diferente do implantado no século passado, pois está centrado nos indivíduos como atores sociais, e não apenas como trabalhadores/produtores ou consumidores de bens e mercadorias. Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania (GOHN, 1999, p. 3).

Em complemento à reflexão da autora, trazemos a defesa de Paulo Freire, de que a escola que desejamos construir é uma escola humanizada, comprometida com as gerações futuras, capaz de compreender os desafios de seu tempo. Essa defesa inclui “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2006, p. 111).

### **3.3 Envelhecimento e educação ao longo da vida**

No mundo contemporâneo em que vivemos, a educação ao longo da vida pressupõe duas marcas: a institucionalização de mudanças constantes e o envelhecimento populacional. A respeito disso, Doll (2014) enfatiza que a institucionalização de mudanças constantes se dá pela evolução social, o que antigamente acontecia mais lentamente, e que na atualidade se demonstra mais emergente, especialmente quanto à passagem entre as gerações<sup>7</sup>.

Quanto ao envelhecimento populacional, destaca o processo tardio de envelhecimento no Brasil, e uma estrutura populacional que mudou, contando com índice de mortalidade infantil mais baixo, menor taxa de fertilidade e aumento da expectativa de vida. “A combinação de envelhecimento populacional com rápidas mudanças em todas as esferas da vida representa um desafio para a sociedade brasileira, especialmente para a educação, desafio do qual a educação ainda não se deu bem conta” (DOLL, 2014, p. 6).

---

<sup>7</sup> Neste subitem abordaremos principalmente a perspectiva de estudo desenvolvida por Johannes Doll, Doutor em Educação, Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Gerontologia e pesquisador no campo da educação e envelhecimento.

Os estudos voltados à gerontologia (que pesquisam o envelhecimento em seus diversos aspectos, como biológicos, psicológicos e sociais), são consensuais quanto ao estabelecimento de pontos essenciais no processo de envelhecimento humano. Os pesquisadores Wahl e Heyl (2004) organizaram 12 pontos considerados essenciais ao estudo da Gerontologia, considerando o envelhecimento como um:

- 1) Processo dinâmico entre perdas e ganhos;
- 2) Processo determinado pela biologia e pela medicina;
- 3) Processo que perpassa a vida inteira ancorada na biografia do sujeito;
- 4) Processo que é determinado socialmente;
- 5) Produto entre pessoa e ambiente físico;
- 6) Processo determinado economicamente;
- 7) Processo diferenciado por gênero;
- 8) Processo diferencial;
- 9) Processo multidimensional;
- 10) Processo multidirecional;
- 11) Processo entre objetividade e subjetividade;
- 12) Processo com plasticidade dentro de certos limites.

A partir do destaque desses 12 pontos, considerados essenciais para o pensar e repensar no envelhecimento humano, destacamos especialmente 3, que contribuem para a compreensão da relação entre envelhecimento e educação. São eles: 3, 4 e 12 (Processo que perpassa a vida inteira ancorada na biografia do sujeito; Processo que é determinado socialmente; Processo com plasticidade dentro de certos limites). Esses 3 pontos reforçam a ideia de que o marco do envelhecimento não está relacionado somente com a idade mínima estabelecida, mas que se trata de um processo que perpassa toda a vida.

O ponto 3 em destaque, enfatiza a biografia desses sujeitos como importante instrumento para a educação. Daí a necessidade de integração do tema envelhecimento na formação escolar e profissional, que considere a trajetória de vida dos adultos em tempos de envelhecimento, formada pelos seus costumes, habilidades e posturas, que são adquiridos durante a infância e juventude, mas que influenciam diretamente no processo de envelhecimento.

O 4º ponto, do mesmo modo, quanto ao processo social que determina o envelhecimento, devemos nos atentar para as formas de aprendizagem, que devem ser diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada público. No caso de

peças idosas, o processo de socialização se mostra fundamental quando relacionado com a educação, por meio da consideração de sua história de vida, como destacado no ponto 3.

Sobre o ponto essencial 12, que retrata o envelhecimento como um processo que possui plasticidade, indicando que atividades de intervenção podem influenciar em muito nas capacidades cognitivas. Quando pensamos, por exemplo, na educação escolar e nas práticas profissionais, esse é o ponto que se considera mais importante, pois para além do estado de saúde, há uma forte influência sobre as capacidades cognitivas para adultos em tempos de envelhecimento.

Inicialmente, em todos os países, o trabalho com pessoas idosas manteve um caráter assistencialista, com o objetivo de atender as necessidades mais básicas das pessoas idosas, e a questão educacional, portanto, ficava em segundo plano. Posteriormente é que as atividades educacionais tiveram um foco mais específico junto a esse público, o que exigiu uma remodelagem da imagem do adulto em envelhecimento, sejam por eles próprios e pelos profissionais que com eles atuavam (DOLL, 2014).

A partir da década de 1970, a educação para pessoas idosas passou a se desenvolver também em instituições educacionais, como em universidades, por exemplo, como foi o caso da criação da primeira Universidade da Terceira Idade, em 1973, em Toulouse (França)<sup>8</sup>.

A atuação do Sesc é destaque no cenário brasileiro quanto ao trabalho com foco educacional para pessoas idosas, iniciando em 1963 essas atividades, e depois, em 1977, também por meio das escolas abertas. Uma maior solidificação dessa preocupação com a educação para idosos foi percebida a partir dos anos 90, principalmente em razão das Universidades da Terceira Idade.

Com o passar do tempo, a educação foi sendo incorporada em outros espaços. Acerca disso, Doll (2014, p. 10) manifesta a importância do trabalho político para o engajamento de aprendizagens significativas aos idosos:

Além dos grupos de convivência e das universidades da terceira idade, encontramos hoje também outras formas de trabalho educacional, como

---

<sup>8</sup> Nosso objetivo aqui não é realizar um resgate histórico sobre as instituições educacionais que passaram a trabalhar com a perspectiva e presença dos idosos, mas consideramos importante reforçar esse marco histórico, para demonstrar como ocorreu o processo de mudança entre o que parecia ser mero assistencialismo, diante de organizações e entidades para o público idoso, passando para o caráter educacional das ações.

palestras, oficinas ou encontros para idosos. Gostaria de destacar ainda uma forma que, à primeira vista, pode não parecer um trabalho educacional: o trabalho político nos conselhos municipais e estaduais do idoso, nas conferências do idoso ou nos fóruns regionais, onde o engajamento de pessoas idosas leva a aprendizagens significativas, em uma perspectiva de educação informal.

Especificamente quanto aos processos educativos, Doll (2008) apresenta 6 dimensões de uma educação para pessoas idosas: socioeducativa, de lazer, compensatória, emancipatória, de atualização e de manutenção das capacidades cognitivas. Passamos a uma breve análise de cada uma delas:

A primeira dimensão é a socioeducativa, que tem foco nas relações sociais e no convívio, por meio da troca de ideias e de experiências. Trata-se de um fator chave para o bem-estar na velhice, considerando a importância do desenvolvimento de competências comunicativas.

A segunda dimensão é a de lazer, considerando o tempo livre do público idoso, que com a saída do mercado de trabalho e com filhos independentes, que vivem em outra casa e seguem suas próprias trajetórias, para que não se torne um espaço vazio. Assim, esse tempo pode ser ocupado com atividades educativas, como cursos, leituras, visitas a lugares públicos como museus, entre outros. Retomando o conceito de Universidade da Terceira Idade, “cuidar da sua formação é certamente uma boa possibilidade de preencher o tempo livre, porém isso é apreciado quase só por pessoas que relacionaram atividades educacionais com lazer e prazer já antes de entrar na velhice” (DOLL, 2007, p. 31).

Na dimensão compensatória, as atividades educacionais procuram compensar, como o nome sugere, aquilo que não foi alcançado na juventude ou no decorrer da vida adulta. Se trata da oportunidade de realização de um sonho, ou desejo, de estudar determinado curso ou aprender algum ofício, que não foi possível concretizar em outros tempos da vida. Nessa dimensão consideramos importante destacar que no caso de processos de aprendizagem muito complexos, “a simples presença em uma instituição, sem necessariamente ter condições de sucesso, pode assumir o papel de uma realização simbólica” (DOLL, 2014, p. 11), o que faz total diferença na vida do idoso, que se sente valorizado e percebe sua importância no meio social.

A quarta dimensão é emancipatória, e retrata a possibilidade de intervenção do adulto em processo de envelhecimento, para que não se sinta mero espectador, acompanhando as tomadas de decisões de situações que também lhe dizem respeito.

Para isso, é fundamental um movimento de crença de que tem capacidade para aprender e compreender o mundo à sua volta, buscando competências e instrumentos adequados que possam viabilizar sua participação de forma ativa na sociedade, na cidade, preceito é defendido por Freire (1987).

Na dimensão de atualização, Doll (2014) enaltece que são as constantes mudanças sociais que possibilitam a maior participação social, complementando a dimensão anterior.

Por fim, a sexta dimensão diz respeito à manutenção das capacidades cognitivas, refletindo a fundamentalidade de que continuemos, durante o período de envelhecimento, exercendo as capacidades intelectuais, pois enquanto estão se mantendo em funcionamento, mais passiva se torna a perda dessas capacidades. O cérebro que se mantém ativo continua informado, aprendendo e treinando a memória e a reflexão, protegendo e adiando a perda das capacidades cognitivas dos indivíduos. De qualquer forma, todas as dimensões têm esse mesmo objetivo, mas aqui é retratado como principal funcionalidade.

Ao organizarmos teorias e práticas que contribuem para a integralidade nos processos de formação da pessoa idosa, facilitamos também a transformação do sistema educacional, ampliando democraticamente sua atuação, a partir da garantia do princípio de igualdade de oportunidades educacionais.

A proposição de autonomia individual e coletiva é o ideal defendido por Lima (2007), em que a perspectiva de intervenção e mudança social está associada a ação entre sujeitos, não sendo meros espectadores que se adaptam, mas sim construindo a nova realidade. Em outras palavras, significa atuar entre as tensões de ajustamento (sua mão direita) e transformação (sua mão esquerda), para designar a “educação ambidestra”, a vida de mão dupla que tanto defendemos.

Em suma, se pudéssemos resumir essas dimensões (que se complementam entre si), teríamos que as atividades educacionais desenvolvidas com a população adulta em tempos de envelhecimento são, independente do seu tipo, essenciais contribuições para a aprendizagem ao longo da vida, bem como para a ressignificação de seu lugar para a própria pessoa idosa, que é ajudada no sentido de manutenção de suas faculdades cognitivas, e em contrapartida contribui grandemente para o enriquecimento social dos indivíduos e da cidade, ao passo que compartilha sua trajetória, e assim como o movimento da Cidade Educadora, acaba atuando em uma

vida de mão dupla, educando e sendo educado; ensinando, aprendendo e reaprendendo constantemente.

#### **4 EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS NO CAMPO DO ENVELHECIMENTO EM CIDADES EDUCADORAS: O EXEMPLO DO SESC/RS**

Como mencionamos no primeiro capítulo, o Brasil conta 24 cidades associadas à AICE. Destas, a maioria está localizada no Rio Grande do Sul, com 12 municípios, atuando em concomitância com os preceitos da associação, para a promoção de políticas públicas voltadas à constituição de Cidades Educadoras. Os dados do IBGE (2018) demonstram ainda que, em termos proporcionais, a maior concentração de idosos também está no estado gaúcho, com 18,8% de sua população considerada idosa, enquanto o percentual nacional é de 14,6%.

Ao buscar experiências bem-sucedidas realizadas em Cidades Educadoras no campo do envelhecimento humano, a atuação do Sesc se destacou, em razão do pioneirismo no trabalho desenvolvido com pessoas idosas há mais de 50 anos. As ações e programas promovidos pela instituição vêm buscando, por meio do foco educacional, transformar a relação entre adultos em tempos de envelhecimento e seus territórios.

Neste capítulo, evidenciamos as práticas realizadas pelo Sesc, que têm se reinventado a partir das transformações sociais e tecnológicas, abordando temáticas relevantes da contemporaneidade, reconhecendo a diversidade e a potencialidade da vida e do envelhecer.

Para isso, examinamos os documentos institucionais nacionais e estaduais dispostos publicamente. Dentre os nacionais, destacamos o Relatório Geral 2021 (2022a), o Plano Estratégico 2017-2020 (2017a), o Plano Estratégico 2022-2026 (2021a), o Programa de Trabalho 2022 (2021b) e os Princípios e Diretrizes do TSI (Trabalho Social com Idosos) (2020). Os documentos estaduais principais foram o Plano de Ação 2017 (2017b) e o Relatório Anual de Gestão 2021 (2022b), além do estudo do Programa Maturidade Ativa e demais ações especificamente realizadas pelo Sesc/RS, traçando um paralelo com o Guia Metodológico das Cidades Educadoras (2019), Carta das Cidades Educadoras (2020), Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) e Política de Saúde para o Envelhecimento Ativo (2005), por meio da realização de Análise Textual Discursiva.

#### 4.1 A escolha do Sesc como *lócus* de pesquisa

As motivações que envolvem a pesquisa em torno do trabalho realizado pelo Serviço Social do Comércio são de ordem pessoal, em razão de o pesquisador ser colaborador da instituição há 14 anos e acompanhar o desenvolvimento de seus projetos, e em razão do histórico da organização, que é destaque no cenário nacional quanto ao foco educacional para pessoas idosas.

Em razão disso, trouxemos essa perspectiva para o estudo, investigando como as práticas sociais e educacionais realizadas com adultos em tempos de envelhecimento nos territórios em que o Sesc atua, podem significar em um grande potencial educativo. Assim, buscamos demonstrar de que forma esse trabalho semeia experiências educativas na perspectiva das Cidades Educadoras e de cidades que educam<sup>9</sup>.

No estado do Rio Grande do Sul, a atuação do Sesc com grupos de terceira idade mobiliza mais de 5 mil pessoas, organizadas em 59 grupos de Maturidade Ativa, nome dado aos que participam do programa, realizando diversas atividades e ações a partir de quatro pilares: i) Protagonismo do idoso; ii) Envelhecimento ativo; iii) Relações intergeracionais; iv) Gerontologia como tema transversal. Esses pilares refletem o posicionamento que adotamos durante a pesquisa, ao estudar as dimensões, fatores e elementos que compõem a educação ao longo da vida aplicada aos adultos em tempos de envelhecimento.

A partir daí, analisamos os princípios dispostos na Carta das Cidades Educadoras e o Guia Metodológico das Cidades Educadoras; a proteção legal conferida por dispositivos como a Constituição Federal, Política Nacional do Idoso, Estatuto do Idoso; e os documentos públicos institucionais, tais como o TSI, o Relatório Anual de atividades e as políticas e diretrizes para pessoas idosas, que apresentam teoria e prática quanto às ações realizadas pelo Sesc.

Ao analisar esta organização, que assume o papel de agente promotora de transformação nos territórios, buscamos investigar as políticas e experiências voltadas

---

<sup>9</sup> A atuação do Sesc com pessoas idosas envolve 27 estados e cerca de 150 municípios e, como vimos oportunamente, uma pequena parcela deles está associada à AICE, o que não significa dizer que as demais cidades não são educadoras, ou que não contam com requisitos que fortaleçam as relações entre seus habitantes e o território por meio da educação. Em razão desse contexto, trabalhamos com a ideia de cidades que educam, considerando que essas ações podem fomentar e “sementar” projetos e programas educativos para adultos em tempos de envelhecimento em outras tantas cidades do estado e do país.

ao envelhecimento humano, vislumbrando como se dá a promoção da educação ao longo da vida específica para o público de pessoas com mais de 60 anos. Nossos estudos estão voltados ao entrecruzamento atual dessas experiências, induzindo a pensar essa relação entre o Sesc e as cidades educadoras.

## **4.2 O potencial educativo do Sesc nas cidades gaúchas: análise das práticas voltadas à educação ao longo da vida para adultos em tempos de envelhecimento**

### **4.2.1 Projeto Trabalho Social com Idosos (TSI)**

O documento norteador do projeto TSI (Trabalho Social com Idosos) do Sesc é o primeiro a ser analisado, em razão de o projeto ser pioneiro no Brasil, com atuação desde 1963, e também por ser reconhecido pela ONU (Organização das Nações Unidas). O projeto acontece no Sesc há quase 60 anos e atende anualmente 60 mil pessoas, promovendo o resgate do valor social dos idosos, em ações que privilegiam a cidadania e a educação.

O projeto teve início pelo Sesc São Paulo e com o passar dos anos foi expandido para os demais estados, destacando-se como uma experiência efetiva quanto à educação ao longo da vida, podendo servir de inspiração para outros projetos brasileiros, a partir da realização desta pesquisa. O TSI segue o documento “Princípios e Diretrizes do Trabalho Social com Idosos” (PDTSI) e tem como objetivo oferecer uma melhor qualidade de vida à terceira idade e valorização da pessoa idosa.

Inicialmente, destacamos que o documento é uma construção coletiva e está sempre aberto a modificações, seguindo as convicções da instituição ao considerar fundamental que haja a revisão dos princípios e diretrizes, para que possa acompanhar as demandas e transformações sociais e, assim, adequar-se. A versão mais recente do PDTSI foi elaborada em 2020, contando com 6 propósitos:

- 1) Celebrar a caminhada do TSI no Sesc e se comprometer com a renovação;
- 2) Renovação como jornada de formação continuada e compartilhamento de conhecimento;
- 3) Em qual direção pensar as respostas ao envelhecimento no Brasil?
- 4) Valores e princípios nascidos de nossa aprendizagem sobre as práticas;
- 5) Orientações metodológicas para a renovação de nossas práticas;

6) A jornada começa na coragem e no compromisso de cada profissional.

O *primeiro princípio* reforça a importância da construção coletiva, com respeito à riqueza de diversidade que compõe os departamentos do Sesc e *os seus territórios*. Também faz uma retomada histórica sobre a constatação (ainda na década de 60) de que os idosos sofrem exclusão social e isolamento, de modo geral, mas também nas dependências do Sesc. “Logo, o Sesc, percebendo essa realidade, organiza um trabalho de caráter socioeducativo e cultural voltado a essa clientela [...] buscando estímulo à participação social dessa população, sua autoestima e autonomia” (PDTSI, 2020, p. 1).

Diante das diferentes realidades, procurando contribuir para uma participação mais ativa dos adultos em tempos de envelhecimento na sociedade, há a constante necessidade de atualização conceitual e metodológica sobre as atividades propostas aos grupos de trabalho. A partir da realização de um diagnóstico, são efetuadas adaptações das práticas de acordo com as diferentes regiões do país, ou mesmo, características peculiares de cada localidade.

O *segundo princípio* trabalha com a ideia de formação continuada do corpo técnico (dos colaboradores). Para sua realização, levou-se em conta 3 estratégias pedagógicas, quais sejam: i) A utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como um espaço contínuo de atualização técnico-científica, para o compartilhamento de projetos, estratégias e memórias do TSI; ii) A realização de Encontros Nacionais de Coordenadores do TSI, em que as propostas são discutidas, originando os documentos de renovação, tal qual este que ora se analisa; iii) O acompanhamento dos Departamentos Regionais, a partir da realização de visitas técnicas e/ou encontros presenciais ou virtuais (que podem ser organizados por estado ou por regiões), objetivando fortalecer o alinhamento nacional sobre o Trabalho Social com Idosos.

O objetivo das renovações de formação continuada e compartilhamento de conhecimento é explícito no documento, que afirma que

esse caminho de formação ampliará nosso aprendizado e horizontes no trabalho com a pessoa idosa, de modo a responder aos seus anseios e expectativas diante da nova configuração do envelhecimento em nossa sociedade, trazendo luz a esta jornada (PDTSI, 2020, p. 2).

O *terceiro princípio* estuda o envelhecimento populacional como fenômeno mundial e que tem se dado de forma acelerada no Brasil, especialmente em razão do aumento da expectativa de vida. Ao considerar que em 2030 teremos mais idosos do que crianças e adolescentes, torna-se imprescindível a promoção de qualidade de vida, no sentido de mais do que atender as necessidades desse público de 60+, alcançar o contexto que permeia as grandes desigualdades sociais e restrição de direitos à pessoa idosa.

As políticas para o envelhecimento começaram a ser alavancadas em 1990, estando alinhadas com as diretrizes da OMS para a promoção do envelhecimento ativo e saudável. A Agenda 2030 prevê que 2021-2030 será a década do envelhecimento saudável. Com o pressuposto de que viver mais não significa viver melhor, é preciso que as sociedades e cidades apresentem condições adequadas para lidar com esse fenômeno da longevidade (SILVA, 2020).

Para isso, as *estratégias devem ser multisetoriais e integradas*, garantindo o acesso a serviços de qualidade, por meio do desenvolvimento da cultura do cuidado e da promoção de *oportunidades inovadoras de aprendizagem*. O PDTSI orienta um *trabalho conjunto e articulado entre setores* público, privado, universidades, mídias, sociedade civil e organizações não governamentais, a fim de melhor empregar o uso de recursos e obter maior sinergia nas atividades realizadas.

O *quarto princípio* demonstra como o Trabalho Social desenvolvido com idosos acaba sendo uma resposta para a sociedade brasileira, para a população adulta em tempos de envelhecimento e para os pesquisadores e demais interessados pelo tem, pois busca “promover a **transformação dos sujeitos e de seus territórios**, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, a partir de ações integradas nas áreas da saúde, educação, cultura, assistência e lazer” (PDTSI, 2020, p. 3, grifo nosso).

O protagonismo da pessoa idosa fica em evidência com a criação e manutenção de um trabalho intersetorial, dentro e fora do Sesc, em um espaço que se reinventa de acordo com as transformações sociais e tecnológicas, potencializando em suas práticas os temas emergentes da contemporaneidade, com o reconhecimento à diversidade própria da vida e do envelhecer.

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) é enfático quanto ao reconhecimento da contribuição social, cultural, econômica e política das pessoas

idosas. O documento enumera uma série de 10 medidas voltadas a esse reconhecimento, das quais destacamos:

- b) reconhecer, estimular e apoiar a contribuição de idosos para a família, a **comunidade** e a economia;
- c) oferecer oportunidades, programas e apoio para estimular idosos a participarem ou continuarem participando na vida cultural, econômica, política e social e em **aprendizagem ao longo de toda a vida**;
- d) proporcionar informação e acesso para facilitar a participação de idosos em **grupos comunitários intergeracionais** e de ajuda mútua com **oportunidades para realização de todo seu potencial**;
- e) criar um ambiente que possibilite a prestação de **serviços voluntários em todas as idades**, que inclua o **reconhecimento público e facilite a participação dos idosos** [...] (BRASIL, 2003, p. 35, grifo nosso).

O *quinto princípio* complementa o segundo, abordando a formação continuada, a revisão constante da prática cotidiana e a produção científica. Em cada um desses campos são propostas orientações ao trabalho do TSI.

Para a formação continuada:

- Fomento e fortalecimento de reuniões de equipe, grupos de estudos conceituais e estudos de caso;
- Promoção de eventos científicos (seminários, encontros, oficinas, etc.) sobre temas emergentes relativos ao envelhecimento, aberto ao público externo que atua ou tem interesse na área;
- Criação de estratégias para dinamizar a utilização do AVA no TSI como um espaço efetivo para o compartilhamento de informações e experiências, bem como para atualização técnico-científica;
- Incentivo à inserção dos colaboradores em oportunidades educativas (tais como eventos e congressos), com a finalidade de ampliar seus recursos e favorecer articulações interinstitucionais, assim como o conhecimento de práticas de outras instituições.

Para a prática cotidiana:

- Planejamento de atividades a partir de diagnósticos que incluem a participação da pessoa idosa, garantindo sua representação como sujeito central para a atualização e renovação do TSI;
- Oferecimento de projetos e programações diversificadas, possibilitando a livre escolha de atividades conforme o interesse do adulto em tempos de envelhecimento;

- Desenvolvimento de trabalho grupal, com número reduzido de participantes, predefinição de propósito e periodicidade, com vistas a permitir interações mais ativas e profundas, valorizando a presença da pessoa com 60+, sem critérios excludentes;
- Condução das ações de *forma integrada e com transversalidade* entre áreas e atividades, com a criação de programações a partir de parcerias externas, públicas e privadas;
- Respeito à *diversidade da velhice*, de sua singularidade, escolhas e direitos, fazendo *referência aos projetos de vida* dos sujeitos em todos os projetos realizados;
- Participação de espaços de formulação de políticas públicas (tais como conselhos nacionais, estaduais e municipais da pessoa idosa), além de buscar estimular sua participação nesses espaços;
- Inclusão de indicadores para monitorar e avaliar a aprendizagem e o planejamento das ações;
- Sistematização das ações, fornecendo visibilidade, interna e externamente;
- Estímulo a ações sobre temáticas inovadoras ou pouco exploradas, tais como novas tecnologias, empreendedorismo, gerontologia ambiental, estimulação cognitiva, finitude, envelhecimento masculino<sup>10</sup>, dentre outras.

Para a produção científica:

- Articulação de parcerias com universidades e instituições de referência para a condução conjunta de pesquisas e estudos relativos ao envelhecimento, nas mais variadas temáticas;
- Fomento à produção de conhecimento sobre o processo de envelhecimento, múltiplas velhices e práticas do Sesc.

Para finalizar, o *sexto princípio* retrata o compromisso do Sesc com a aprendizagem a partir da relação teoria/prática e, com isso, a construção de conhecimento sobre envelhecimento no Brasil. O princípio reforça o disposto por todo o documento quanto ao alinhamento nacional das políticas da organização, fundada no respeito às singularidades apresentadas pelas diferentes realidades brasileiras.

Queremos conduzir o TSI para um novo e desejado momento, em que todos, idosos e profissionais, possam refletir sobre seus papéis enquanto corresponsáveis no engajamento em questões de suas comunidades e

---

<sup>10</sup> A relação entre gênero e envelhecimento não é nosso objeto de pesquisa, embora seja sabido que a expectativa para mulheres é maior do que para homens (78,8 e 71,6, respectivamente). Além disso, há outros elementos que diferem o envelhecimento entre os gêneros, o que justifica estudos voltados ao envelhecimento masculino.

grupos de referência, visando a promoção da qualidade de vida e a valorização do envelhecer (PDTSI, 2020, p. 5).

Por meio da análise desse documento, foi possível compreender o papel do Sesc na construção histórica do envelhecimento no Brasil, e o quanto suas ações são desafiadoras, diante do alto grau de compromisso que assumem diante da qualificação de colaboradores, para beneficiar sujeitos e territórios.

A presença da preocupação com os territórios sugere uma qualificação de políticas voltadas a transformar conhecimento em ações amplas e efetivas; em agregar valor a uma instituição com trabalho social com idosos reconhecida nacionalmente; e ao reconhecimento da importância da participação ativa dos adultos 60+ nas cidades, nos territórios, ocupando espaço nas tomadas de decisões, sendo valorizados em sua presença atual e em suas trajetórias de vida.

O Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003) prevê a participação de idosos nos processos de tomada de decisões em todos os níveis. Para isso, destaca a fundamentalidade de incorporação das necessidades desse público e do estímulo à criação de organizações representativas. A partir dessas ações, busca-se a adoção de medidas para permitir uma participação plena e igualitária dos idosos nas tomadas de decisões.

#### 4.2.2 Relatório Geral do Sesc 2021

O Relatório Geral do Sesc de 2021 apresenta 5 áreas de atuação: educação, assistência, saúde, cultura e lazer, reforçando sua missão de promoção de ações socioeducativas para o bem-estar social e a qualidade de vida, tanto dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, como de seus familiares e da comunidade em geral, buscando contribuir para uma sociedade mais justa e democrática. Em complemento, a visão institucional está voltada à ampliação do reconhecimento do Sesc pela sociedade como uma instituição inovadora e propositiva, na promoção de ações para o desenvolvimento humano e social.

Essas concepções enaltecem o caráter social e educacional proposto pela organização. Assim, esse documento reafirma um trabalho pautado em ações educativas transformadoras, no protagonismo, no acolhimento e no respeito à diversidade. Há a compreensão de que para o desenvolvimento humano (sua compreensão sobre si, de suas potencialidades e do contexto em que está inserido),

é fundamental a adoção e materialização de atitudes pautadas no acesso e permanência dos diferentes públicos, considerando os seus aspectos individuais. Da mesma forma, trabalhar em uma perspectiva de inclusão sociocultural, afastando qualquer meio discriminatório, para promover acessibilidade e tratamento digno a todos.

Pelo fato de o Sesc estar presente nacionalmente, possibilita o atendimento de demandas de acordo com as necessidades e características de cada localidade, reforçando os princípios abordados no TSI (2020).

A presença nacional do Sesc possibilita que a instituição esteja sintonizada com o público e atenda às suas demandas, conforme as características de cada localidade. Além das unidades situadas nas principais cidades brasileiras e em municípios do interior, o Sesc amplia o alcance de sua atuação por meio de unidades móveis que circulam pelo Brasil com serviços de saúde, cultura e lazer. Toda atuação é pensada **em prol da formação de cidadãos mais plenos e integrados à vida do país**. Esse é o grande diferencial da instituição, que oferece projetos e serviços nas áreas de educação, saúde, cultura, lazer e assistência. **A diversidade do brasileiro e a imensidão do país são refletidas em cada ação** do Sesc (SESC, 2022a, p. 27, grifo nosso).

Por meio do destaque realizado, percebemos a estreita relação entre a proposição do Sesc para a fundamentação em uma educação pautada para as cidades que educam. Primeiramente, por se fazer presente no território nacional de forma abrangente, e por considerar em suas ações a diversidade e as particularidades de cada lugar. Mas também, em razão da busca pelo fornecimento aos cidadãos de uma formação mais plena e integrada à vida no país. Isso implica dizer que se busca contribuir para que os cidadãos se sintam parte integrante na sociedade e em meio às suas cidades. Que sejam mais conscientes sobre a realidade ao seu redor e, vamos além, dizendo que se sintam participantes e protagonistas neste processo.

Quanto ao avanço na elaboração e implementação de documentos orientadores às ações do Sesc, especificamente tratando dos adultos em tempos de envelhecimento, em 2021 houve uma reformulação do trabalho social com idosos. Foi realizada uma ação formativa para os profissionais da Atividade de Trabalho Social com Grupos de Idosos, de março a dezembro, computando 78 horas, desenvolvendo um percurso de reestruturação dessa ação social.

O trabalho social com grupos de idosos contou, em 2021, com 25.843 inscritos, formando 659 grupos. Considerando que o TSI pauta-se nos princípios de relações intergeracionais, protagonismo, autonomia e envelhecimento ativo, o processo de

reposicionamento foi instituído a partir de um diagnóstico, respondido pelos Departamento Regionais, com uma formação de Grupo de Trabalho para a construção compartilhada de conhecimento para a feitura do próximo documento orientador, a ser aprovado neste ano, de 2022.

#### *4.2.2.1 Relatório Anual de Gestão Sesc/RS 2021*

Trazendo dados sobre o Relatório Anual de Gestão 2021, o Sesc Rio Grande do Sul conta com 148.706 credenciados. Destes, 32% são titulares e 35% são seus dependentes, sendo 33% formado pelo público em geral. Em dados gerais, os idosos representam 17% do total de clientes.

Destaca que, em razão da pandemia, grande parte dos eventos foram realizados de forma remota, principalmente por meio das redes sociais e plataformas de compartilhamento da instituição (principalmente por meio do Facebook e Youtube), contando com ampla participação e crescimento significativo no número de seguidores, fãs e inscritos.

Dentre os eventos organizados, os que obtiveram maior interação foram os eventos de lazer e atividades culturais, como a data alusiva ao Dia do Desafio, bem como *lives* de oficinas da Maturidade Ativa e a Semana do Idoso. Essas ações funcionam como alternativas ao público da maior idade para o enfrentamento do isolamento.

O sistema de biblioteca do Sesc também sofreu alterações com o período pandêmico, buscando contribuições para prosseguir com a participação dos idosos, considerando a importância e assiduidade desse público para com a leitura. Por meio do Projeto Palavrativa, realizado em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), foram oferecidas atividades *online* para grupos de idosos em 9 cidades, com a adaptação de exercícios e realização de reuniões interativas virtuais com foco na prática da leitura e escrita.

Quanto à realização do TSI no RS, no ano de 2021 foram fortalecidas as ações educativas e de convívio do Programa Maturidade Ativa, especialmente em razão da pandemia causada por Covid-19, em que foram suspensas as atividades presenciais. De forma virtual, foram propostos oficinas, palestras e encontros de integração, por meio das redes sociais e plataformas de reuniões, como o Zoom. Cabe destaque para

a Semana Estadual do Idoso e para o Seminário Estadual de Violência Financeira contra as Pessoas Idosas e as *Fake News*.

Essas atividades mobilizaram um número expressivo de participantes, tendo como finalidade propor um “olhar ampliado para as necessidades das pessoas idosas, respeitando-as em sua singularidade, escolhas e direitos, estimulando a reflexão e o protagonismo social” (SESC, 2022b, p. 72).

O Sesc foi a instituição da sociedade civil mais votada para participar do Conselho Estadual da Pessoa Idosa e também como membro constituinte da Frente Parlamentar em defesa dos Direitos da Terceira Idade da Assembleia Legislativa/RS. Também realizou o 48º e 49º Encontro Estadual dos Conselhos Municipais, com a temática “Direitos Sociais das Pessoas Idosas e o Pacto Nacional para Implementação da Política dos Direitos da Pessoa Idosa”, além de participar do Fórum Social Mundial da População Idosa, Pessoas com Deficiência e Diversidades.

A ampla participação da instituição em todos os níveis se dá pelo entendimento de que o envelhecimento populacional é um fenômeno crescente no Brasil. A partir disso, propôs uma Jornada Criativa, com vistas à inovação em serviços para longevidade por meio da metodologia do *Design Thinking*<sup>11</sup>, apresentando-se em formato de *Workshop* Estadual e Nacional através de portfólio contendo novas possibilidades em serviços para o Trabalho Social com Idosos.

#### 4.2.3 Plano Estratégico do Sesc 2017-2020

O Plano estabelece as Diretrizes Gerais de Ação do Sesc e as Diretrizes para o Quinquênio 2016-2020, elaborando análises a partir das conjunturas e cenários do país, privilegiando um olhar nacional sobre a atuação do Sesc, mas sem perder de vista os aspectos e características regionais. A principal motivação para a construção desse documento é a reflexão constante e aprimoramento dos propósitos pactuados pela organização.

---

<sup>11</sup> É um conjunto de métodos e ferramentas que combina empatia, criatividade e racionalidade para atender as necessidades dos usuários. Dentro das agências, pode ser utilizado tanto para melhorar processos internos quanto para solucionar problemas de clientes ou públicos específicos, de forma inovadora. Portanto, trabalha com a criação de novos produtos, serviços, processos ou na resolução de conflitos. É uma metodologia que enxerga o design como algo que vai muito além da forma e da estética de produtos.

É importante salientar que esses propósitos devem ser pensados de acordo com a viabilidade de execução e de acompanhamento futuro, o que torna ainda mais desafiador sua proposição (SESC, 2017a)<sup>12</sup>. Devem trabalhar com a perspectiva de participação, integração e atuação do Sesc no território nacional e nos estados/regiões, como veremos adiante.

A respeito das metas e propósitos relacionados ao acolhimento e relacionamento com os clientes, reitera-se a essência da ação educativa do Sesc ao abordar questões socioculturais do relacionamento com os clientes, especialmente os trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo e seus familiares, mas sem deixar de atender o público em geral, que também representam a atuação da comunidade na organização.

Em suma, quanto ao relacionamento e acolhimento de clientes, o documento geral nacional reflete planos e orientações mais voltados ao público preferencial e seus dependentes.

#### *4.2.3.1 Plano de Ação estabelecido ao Plano Estratégico do Sesc/RS 2015-2020*

O Plano de Ação estadual gaúcho possui “foco no cliente e na sociedade”, em que os processos de gestão, apoio e negócio priorizam de forma mais clara as ações voltadas à sociedade e à cidade (SESC, 2017b, p. 11). Desse modo a organização se pauta em estratégia e melhores práticas.

O documento instituiu 10 Diretrizes do Quinquênio 2016-2020. Destas, destacamos 2: o 3º princípio retrata o protagonismo do Sesc/RS na ação finalística, por meio da idealização, planejamento, execução e desempenho de suas atribuições perante os clientes, intencionando oferecer mais serviços de conteúdo e de qualidade; e o 7º, que elabora uma meta para o desenvolvimento de valores e elevação da qualidade de vida, buscando eficácia, qualidade técnica, inovação tecnológica e metodológica, e também acessibilidade, inclusão, respeito ao meio ambiente e à diversidade cultural, recusando qualquer prática discriminatória.

---

<sup>12</sup> Cabe destacarmos o período pandêmico vivenciado pelo mundo desde dezembro de 2019, tendo seu primeiro caso confirmado no Brasil em fevereiro de 2020. A grande crise sanitária instaurada exigiu medidas de isolamento social para prevenção e controle da doença, o que alterou substancialmente nossa forma de viver, nos relacionar, trabalhar, etc. A partir daí, instituíram-se novos métodos de participação da vida social, que só foram possíveis graças à tecnologia, que proporcionou a continuidade de boa parte das atividades desenvolvidas de forma remota e segura.

Além de prever o reconhecimento institucional como referência para a sociedade na promoção do bem-estar social, são destaque quanto aos clientes e sociedade no mapa estratégico do Sesc para 2020 (que foi prorrogado para 2021), os seguintes pontos: i) Estreitar o vínculo com o comerciário e a sociedade; ii) Atuar em todos os municípios do estado; iii) Gerar experiências positivas aos clientes (SESC, 2017b).

O documento não aborda especificamente cada público atendido como cliente, não especificando ações com adultos, crianças e idosos, por exemplo. Contudo, ao definir indicadores estratégicos como “Gerar experiências positivas aos clientes”, também traz um detalhamento, de que com isso se busca “tratar o cliente com igualdade, dignidade e imparcialidade, atendendo suas necessidades com encantamento pelo jeito Sesc/RS de atender” (SESC, 2017b, p. 30).

#### 4.2.4 Plano Estratégico do Sesc 2022-2026

O Plano Estratégico do Sesc 2022-2026 estabelece metas para a continuidade de trabalhos realizados atualmente. Ao reforçar os compromissos e propósitos já institucionalizados — como a promoção de ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida, na construção de uma sociedade mais justa e democrática e a busca pelo reconhecimento do Sesc como instituição promotora desses princípios —, amplia os ideais de acolhimento e de diversidade.

Acerca do acolhimento, tem como premissa o seguinte: “Cuidamos para vivenciar e oferecer um ambiente humanizado e acolhedor, estabelecendo relações que colaborem tanto para o **sentimento de pertencimento quanto para a satisfação dos clientes e dos demais públicos de interesse**”. Enquanto que sobre a diversidade, enaltece a promoção de “diversidade sociocultural, valorizando as práticas sociais, combatendo qualquer forma de discriminação e viabilizando o amplo acesso e a permanência dos diversos públicos em **ambientes, programações, serviços e experiências inclusivas**” (SESC, 2021a, p. 10, grifo nosso).

Os demais indicadores, metas e objetivos seguem bem aproximados à linha do que já vinha sido elaborado e está em desenvolvimento pelo Sesc.

#### 4.2.4.1 Programa de Trabalho Sesc 2022

O Programa de Trabalho para 2022 prevê a reestruturação das atividades do Trabalho Social com Grupos (que inclui o TSI), prosseguindo com a revisão conceitual e metodológica dessas ações, processo iniciado em 2021, com a participação ativa dos Departamentos Regionais, como destacamos oportunamente. A proposição buscou um alinhamento nacional que refletisse a demanda contemporânea pelo trabalho com as coletividades, implementando o documento de Princípio e Diretrizes do Trabalho Social com Idosos (TSI).

O documento prevê, ainda, uma Formação para Inclusão Digital dos Idosos, com a assessoria da Sociedade Brasileira de Gerontecologia<sup>13</sup>. O foco dessa ação está em instrumentalizar profissionais para o desenvolvimento de estratégias e programas que permitam maior inclusão digital para adultos em tempos de envelhecimento em diferentes contextos e territórios.

O documento retoma a realização do Encontro Nacional de Idosos (de forma virtual) em 2022, como uma ação integradora com os idosos participantes do TSI de todo o país, com destaque para o protagonismo da pessoa idosa.

#### 4.2.5 Programa Sesc Maturidade Ativa

O Programa Sesc Maturidade Ativa tem como objetivo construir um novo significado social para o envelhecimento humano. É destinado a pessoas com mais de 50 anos, com atividades voltadas à promoção de um envelhecimento ativo em todas as dimensões, especialmente focando na saúde, segurança e na participação social.

Em consonância com a OMS (2005, p. 14), o envelhecimento ativo

permite que as pessoas percebam o seu potencial para o bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida, e que essas pessoas participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades; ao mesmo tempo, propicia proteção, segurança e cuidados adequados, quando necessários.

---

<sup>13</sup> Campo interdisciplinar de pesquisa e aplicação que engloba a gerontologia e a tecnologia.

Desta feita, ser ativo é ser participante contínuo nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, diferentemente da primeira acepção sobre o tema, que refletia somente aquele fisicamente ativo, ou seja, a partir de sua força de trabalho. A aposentadoria ou algum impedimento físico não exclui os sujeitos de uma participação ativa em suas famílias, comunidade e cidade.

Uma política de envelhecimento ativo deve, portanto, levar em consideração políticas e programas capazes de promover saúde mental e também relações sociais, que são tão (ou mais) importantes do que aquelas ações voltadas ao bem-estar e condições de saúde física.

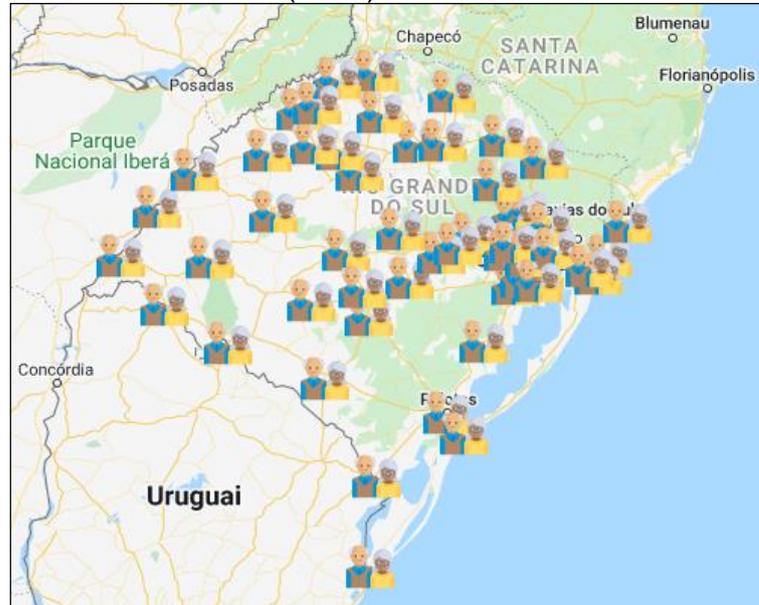
Estando de acordo com os preceitos legais que preveem os conceitos de envelhecimento ativo, o Programa Maturidade Ativa busca — por meio de rodas de conversa, oficinas, encontros de integração, passeios, campanhas sociais, palestras e reuniões de planejamento — ressignificar a qualidade de vida dos participantes, contribuindo em sua qualidade através de diversificadas ações.

Esse movimento social, portanto, conta com uma metodologia de trabalho ativa, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades de seus participantes, que além de conviver, aprender e socializar entre si, realizam atividades solidárias, voltadas à comunidade.

O trabalho é orientado pelo Plano Internacional para o Envelhecimento, elaborado pela ONU, e atua na construção de soluções que visam garantir um envelhecimento humano com maior qualidade.

O Programa Maturidade Ativa está presente em 55 cidades do Rio Grande do Sul, incluindo 6 das 12 Cidades Educadoras, associadas à AICE, presente no estado. Portanto, a atuação do Sesc com adultos em tempos de envelhecimento se dá em 50% dos territórios educadores considerados pela Associação, sendo eles: Carazinho, Gramado, Passo Fundo, Porto Alegre, Santiago e São Gabriel.

Figura 5 – Mapa do Programa Maturidade Ativa Sesc Rio Grande do Sul (2022)



Fonte: Sesc/RS (2022)

O Programa se baseia em 4 diretrizes orientadoras: i) Relações intergeracionais; ii) Gerontologia como tema transversal; iii) Protagonismo do idoso; iv) Envelhecimento ativo.

A primeira diretriz retrata a potência existente no convívio entre gerações, o que auxilia na reversão de estereótipos entre as faixas de idade. Com isso, se estimula que as relações sociais se deem entre todos, considerando que todas as fases de desenvolvimento contam com importantes experiências a serem compartilhadas, por meio de uma identificação afetiva sobre as histórias de vida e as transformações que ocorrem com o passar do tempo.

Acerca disso, destacamos que o envelhecimento sempre ocorre dentro de um contexto que envolve outras pessoas, e por isso, se torna tão importante a solidariedade e interdependência entre as gerações:

Esta é a razão pela qual interdependência e solidariedade entre gerações (uma via de mão-dupla, com indivíduos jovens e velhos, onde se dá e se recebe) são princípios relevantes para o envelhecimento ativo. A criança de ontem é o adulto de hoje e o avô ou avó de amanhã. A qualidade de vida que as pessoas terão quando avós depende não só dos riscos e oportunidades que experimentarem durante a vida, mas também da maneira como as gerações posteriores irão oferecer ajuda e apoio mútuos, quando necessário (OMS, 2005, p. 14.)

A segunda diretriz aborda as ações educativas com temáticas abrangentes, tratando tanto de questões fisiológicas e psicológicas como sociais, tendo o envelhecimento humano como tema base para essa transversalidade. Com base nas Leis que norteiam a proteção e garantias da pessoa idosa (como Constituição Federal, Estatuto do Idoso, Política Nacional do Idoso, etc.), o direito à educação em espaços formais e não formais se faz presente, em uma relação que viabiliza conhecimentos teóricos sistematizados (aprender *sobre a realidade*) e conhecimentos de vida e de transformação pessoal, da sociedade, da cidade (aprender *na e da realidade*).

O acesso ao conhecimento, à educação e à capacitação também são tema de estudo do Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003), que destaca a educação como base indispensável para uma vida ativa e plena. Nesse sentido, retrata a grande preocupação com a educação universalizada para o ensino fundamental e mais recentemente o médio ao longo do tempo, sendo igualmente essencial se pensar na educação permanente ao longo da vida.

Diante desse fator, destacam-se as políticas e acordos coletivos acerca de educação em espaços não formais, considerando o grande número de pessoas que chega à velhice com conhecimentos mínimos, o que acaba por limitar seu potencial, criando, conseqüentemente, obstáculos à sua atuação social.

A terceira diretriz, em sequência, aponta as ações voltadas à comunidade, sendo os participantes do Programa verdadeiros multiplicadores das atividades nele desenvolvidas, enquanto empreendedores sociais.

Em outras palavras, os adultos em tempos de envelhecimento são capacitados para realizar ações em seus locais de convivência e também em outras comunidades, incentivando o protagonismo e o desenvolvimento de transformações sociais, de acordo com o que também prevê o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (2003, p. 35) em sua 10ª medida, sobre o reconhecimento da contribuição social, cultural, econômica e política das pessoas idosas: “promover a participação cívica e cultural como estratégia de luta contra o isolamento social e apoiar a capacitação”.

Com as trocas e aprendizados de novas habilidades, viabiliza-se a construção de novos projetos de vida, alinhando-se completamente às premissas esperadas de cidades educadoras e territórios que educam.

A quarta diretriz, voltada ao envelhecimento ativo, busca a promoção de uma participação mais democrática dos sujeitos nas cidades. De acordo com o disposto pela ONU, o envelhecimento ativo consiste em um engajamento continuado na vida dos adultos em tempos de envelhecimento, por meio da formulação de novas expectativas vivenciais, enaltecendo o acesso ao conhecimento amplo, teórico e prático que envolvem as grandes questões da atualidade, incluindo a educação para a cidade diante do envelhecimento humano.

Quando se possibilita a plena utilização dos conhecimentos de pessoas de todas as idades, em especial se tratando dos adultos em tempos de envelhecimento, se reconhece os benefícios advindos do compartilhamento de suas experiências, mas, mais do que reconhecimento, proporciona o estudo de medidas que possam aprimorar o potencial e os conhecimentos das pessoas idosas na educação, criando programas e oportunidades educativas para a troca de saberes (BRASIL, 2003).

#### 4.2.5.1 *Semana do Idoso Sesc*

A Semana do Idoso Sesc é um evento organizado para comemorar as conquistas e garantias alcançadas à pessoa idosa, e também para sensibilizar a sociedade para as questões do envelhecimento humano.

O evento acontece próximo ao Dia do Idoso, que é celebrado em 1º de outubro e faz parte do calendário da ONU (também instituído por meio da Lei nacional n. 11.433/06), contando com uma programação de atividades interdisciplinares, inclusivas e participativas.

No ano de 2021, a Semana do Idoso teve como tema “Sorrisos, histórias e trajetórias”, ocorrendo entre os dias 1º e 7 de outubro, com programação *online* e gratuita. As temáticas abordadas foram transversais, como é a proposta do Programa voltado à maturidade ativa, com palestras, rodas de conversa, música, oficinas e *talkshow*, tratando sobre temas como fortalecimento do cérebro e da mente, nutrição, mudança de comportamentos e práticas para o bem viver.

O Sesc São Leopoldo/RS ampliou suas atividades, realizando o Mês do Idoso, com atividades virtuais e presenciais, incluindo palestras, mostra de fotografias, oficinas de dança e de ginástica. Com foco na saúde e bem-estar, as atividades virtuais abordaram o sedentarismo e a importância de manter-se ativo.

A organização da Semana do Idoso Sesc 2022 já teve início, com a proposição do Seminário Estadual de Conscientização da Violência contra as Pessoas Idosas, promovido pelo Sesc/RS e o Conselho Estadual da Pessoa Idosa, ocorrido na primeira quinzena do mês de junho, alusivo ao dia 15 de junho, que é a data onde celebramos o Dia Mundial de Conscientização da Violência contra a Pessoa Idosa. O evento transmitido de forma on-line contou com palestras, debates e compartilhamento de experiências municipais do Rio Grande do Sul, acerca do tema deste ano que é a busca da consolidação da Rede de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa”.

#### *4.2.5.2 Seminário Internacional Sesc de Envelhecimento e Jornada de Educação e Envelhecimento*

Em julho de 2019 foi realizado a última edição do evento, sendo o “4º Seminário Internacional Sesc de Envelhecimento e a 5ª Jornada de Educação e Envelhecimento”, organizado pelo Sesc Canoas/RS, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apoiado por outras instituições, dentre elas o Conselho Estadual da Pessoa Idosa.

O tema escolhido foi “Envelhecer no mundo contemporâneo: educação, trabalho e intergeracionalidade”, e contou com a participação de importantes pesquisadores nacionais e internacionais da área da saúde e bem-estar voltados aos idosos. O evento contemplou palestras, painéis, oficinas, debates e submissão e apresentação de trabalhos sobre os temas transversais envolvendo: i) Educação; ii) Trabalho; iii) Intergeracionalidade.

Os temas trabalhados nas conferências e debates permearam o aumento da longevidade e as dinâmicas familiares, o envelhecimento no mundo contemporâneo, a subjetividade do envelhecer na atualidade e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

O pressuposto básico da intergeracionalidade é o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre gerações, em que os idosos atuam como conselheiros e mediadores e ao mesmo tempo aprendentes. Essa assistência mútua se dá em diversos espaços e com múltiplos sujeitos, como família, vizinhança, grupos de atividades em comum e em comunidade.

Por essa razão, se incentiva o voluntariado das pessoas em tempos de envelhecimento, para colocar à disposição seus conhecimentos e saberes e, em troca, atualizarem-se, sentirem-se parte do todo, conhecedores das questões atuais, como é o caso das tecnologias de informação, por exemplo.

Nesse contexto, essa relação de compartilhamento pode se dar em todas as esferas de atividade, enaltecendo o potencial da pessoa idosa, seja em matéria social, cultural ou educativa.

### **4.3 A educação ao longo da vida como eixo central para o projeto de cidade que queremos**

A educação ao longo da vida deve ser um compromisso assumido pelas cidades que têm a intenção de serem verdadeiramente educadoras, favorecendo o crescimento individual e coletivo de seus habitantes. Esse processo acaba por reduzir as barreiras e desigualdades entre pessoas, grupos, bairros e comunidades de uma mesma cidade. Nesse cenário, políticas, iniciativas e programas que favoreçam a formação e/ou capacitação dos sujeitos são ferramentas de proximidade, que geram oportunidade. Isso se dá por meio da atuação conjunta de organizações e entidades como o Sesc com os governos locais.

O impacto educativo dessas ações na sociedade é muito significativo, pois estabelece a defesa da potencialidade ativa dos adultos em tempos de envelhecimento. A Carta das Cidades Educadoras (2020), em sua nova redação, enfatiza a adaptação aos novos desafios e necessidades sociais, que vêm se apresentando ao longo dos anos, o que vem sendo cumprido por instituições como o Sesc, por meio de experiências como é o caso do Trabalho Social com Idosos desenvolvido. Os valores de inclusão, igualdade, justiça social, democracia participativa, convivência entre diferentes culturas e o diálogo entre gerações, são alguns dos aspectos consonantes entre a Carta das Cidades Educadoras e os programas desenvolvidos pelo Sesc, conforme documentos analisados.

A ideia de mobilização e articulação de agentes educativos nos territórios reafirma o compromisso organizacional com o público idoso, atravessando diferentes esferas da sociedade, com a tomada de consciência de que o respeito àquilo que é diverso pode importar em uma transmissão de conhecimentos, valores e atitudes que complementam e constituem a vida em sociedade e as relações na cidade. Diante

disso, “a Cidade Educadora deve ser entendida como um projeto de cidade que implica uma governação em rede, que se fundamenta no diálogo e na colaboração entre o governo municipal e a sociedade civil, assim como com outras cidades do mundo” (AICE, 2019, p. 9).

O preâmbulo da Carta é claro ao afirmar que, mais do que nunca, as cidades contam com inúmeras possibilidades educadoras. Contudo, deve trabalhar sobre a inércia deseducadora que assola a governança dessas cidades:

Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas sobre os municípios também podem incidir forças e inércias deseducadoras. De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social (AICE, 2020, p. 1).

A menção à educação integral está presente quando se projeta e busca a consolidação de agentes e espaços educativos. “Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020, p. 9), o que reverbera o ideal de uma educação instituída *para e pela* cidadania. Para sua realização, cada peça chave (na política, entidades, sociedade civil) assume a responsabilidade pela educação e pela transformação do território em um espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

A partir das considerações elaboradas por intermédio da análise documental das experiências Sesc no campo do envelhecimento ativo e da educação ao longo da vida, abordadas neste capítulo, e ancorando-nos nos capítulos teóricos propostos anteriormente, destacamos as principais contribuições das ações desenvolvidas pela organização quanto à formação de cidades que educam. Para isso, elegemos como método de análise, a textual discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2006).

#### 4.3.1 Método auto-organizado de Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) pressupõe um processo auto-organizado, baseado em uma perspectiva interpretativa capaz de expressar novas compreensões ao longo da análise. A ATD é composta por um ciclo de 3 elementos: i) A unitarização, que consiste na desmontagem dos textos; b) A categorização, que busca estabelecer relações entre as unidades de sentido; e c) A comunicação, que é a compreensão

renovada do todo, o novo emergente. A partir do processo de desconstrução e reconstrução, é possível inferir novas compreensões a partir dos entendimentos que surgem no processo de pesquisa.

Explicando brevemente este processo, iniciamos com a fragmentação (desmontagem) dos textos dos documentos, passando pelo destaque dos principais elementos que o constituem com o agrupamento das unidades de sentido (ou de significado), estabelecendo relações entre si e formando categorias. Categorias estas que podem corresponder aos que já tínhamos elaborado como hipóteses anteriores à pesquisa (categorias *a priori*, método dedutivo), ou que podem ser totalmente novas, explorando um novo campo que não havia sido vislumbrado anteriormente (categorias emergentes, método indutivo), que surgem a partir das informações obtidas no processo de análise. Por fim, no terceiro momento do ciclo, trabalhamos com a comunicação, construindo argumentos centralizadores para cada categoria (o que também pode ser chamado de teses parciais), e a partir destas, desencadeia uma tese geral, que formará um metatexto representando a interpretação do todo.

O movimento de “captar o novo emergente” se dá por meio da intensa análise realizada nas duas primeiras etapas, que possibilitam a emergência de uma compreensão renovada do todo. A fase de comunicação resulta na produção de um metatexto, que descreve, interpreta e teoriza os fenômenos investigados. Esse processo auto-organizado, do qual emergem compreensões novas, torna compreensível o que não era até então, transforma o texto dos documentos em um texto interpretativo, analisado e compreendido.

Quadro 2 – A relação entre educação ao longo da vida e o envelhecimento humano a partir das experiências Sesc/RS

UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS A PRIORI	CATEGORIAS EMERGENTES	TESES PARCIAIS	TESE GERAL
Trabalho articulado entre os setores e com instituições de referência	Método de trabalho Sesc/RS	Método de construção e organização das atividades e programas Sesc/RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sesc enquanto agente promotor de transformação;</li> <li>- Caráter social e educacional;</li> <li>- Reconhecimento como referência na promoção do bem-estar social;</li> <li>- Criação de organizações, ações e programas representativos desse público.</li> </ul>	<p>O Sesc assume o papel de agente promotor de transformação nos territórios que se faz presente, mantendo em suas ações e caráter social e educacional. A instituição busca ser referência quanto à promoção do bem-estar, fomentando a criação e manutenção de organizações e grupos representativos, que considerem suas necessidades e demandas.</p> <p>Por meio de seu trabalho com os adultos em tempos de envelhecimento, contribui para que esses indivíduos se tornem verdadeiros multiplicadores das atividades desenvolvidas, capacitando-os para atuação em seus locais de convivência e em outras comunidades. Com isso, incentiva-se o protagonismo e o desenvolvimento de transformações sociais, na busca por uma participação mais democrática perante as cidades.</p> <p>Ao possibilitar a plena utilização de seus conhecimentos, reconhece os benefícios advindos do compartilhamento de experiências, proporcionando o estudo de medidas para o aprimoramento do potencial educativo <i>dos e para</i> os adultos em tempos de envelhecimento.</p> <p>Essas trocas de aprendizados, saberes e habilidades viabilizam a construção de novos projetos <i>de e para</i> a vida,</p>
Construção coletiva para as práticas				
Estratégias multissetoriais e integradas				
Transversalidade nas ações e programas				
Diagnóstico para adaptações das práticas				
Revisão constante das práticas por demandas e por regiões do Brasil				
Compartilhamento de conhecimentos entre equipes				
Formação continuada para colaboradores				
Oportunidades inovadoras de aprendizagem	Cumprimento dos objetivos propostos aos programas de envelhecimento	Mobilização de agentes e de territórios educativos quanto à relação entre educação e envelhecimento humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação dos participantes como multiplicadores das atividades nele desenvolvidas;</li> <li>- Capacitação para realizar ações em seus locais de convivência;</li> <li>- Incentivo ao protagonismo e desenvolvimento de transformações sociais;</li> <li>- Participação democrática nas cidades.</li> </ul>	
Trabalho de caráter socioeducativo, cultural e político				
Estímulo à participação social				
Incentivo à autonomia e à autoestima				
Protagonismo da pessoa idosa como ação finalística				
Enfrentamento do isolamento e da exclusão social				
Respeito à diversidade da velhice, de sua singularidade				
Ampliação dos ideais de acolhimento e de diversidade				
Participação ativa na sociedade	Contribuição na participação mais ativa da pessoa idosa em sociedade	Reconhecimento à contribuição social, cultural e política dos adultos em tempos de envelhecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para a cidade diante do envelhecimento humano;</li> </ul>	
Fomento ao envelhecimento ativo				
Diversidade da vida e do envelhecer				
Diversidade de sujeitos, instituições e territórios				

Referência aos projetos de vida, histórias e experiências		nos territórios educativos	- Benefícios advindos do compartilhamento de suas experiências;	alinhando-se às premissas esperadas de cidades e territórios que educam.
Construção de um novo significado social para o envelhecimento humano			- Aprimora o potencial educativo por meio da oportunidade de troca de saberes;	
Ações voltadas à sociedade e à cidade			- Alinhamento entre as premissas esperadas de cidades que educam com as ações promovidas pelo Sesc.	
Presença e espaço nas tomadas de decisões em todos os níveis				

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta escrita, buscamos evidenciar que todo território tem potencial educativo a ser explorado. Considerando que todas as cidades são lugares complexos, dotados de interações sociais, compostas por relações humanas, temos nesse meio muitas possibilidades de discussão, reflexão e enfrentamento de adversidades e problemáticas.

Diante disso, a cidade deve ser estimuladora da educação, contribuindo para sua propagação e compartilhamento, sem criar obstáculos ou dificuldades para que esse movimento aconteça, seja por meio da educação formal, informal ou não formal. O processo educativo enquanto dimensão ampla tem na cidade seu ponto inicial e final, pois é a partir das vivências e experiências que se compreende o ritmo de vida coletivo, instituindo os sentimentos de pertença, de cuidado, respeito e tolerância, inclusão e diversidade.

Quando refletimos sobre o papel da educação para a construção de movimentos em prol de uma vida ativa e plena em todos os seus tempos, evidenciamos a composição de uma cidade que educa, que se propõe educadora e educanda ao mesmo tempo, voltada à cidadania e ao pleno exercício e gozo de direitos sociais, individuais e coletivos. Para isso, é preciso reconhecer a cidade como território apto a gerar e receber educação por meio de seus agentes, em uma relação de natureza social, educadora e também política.

A cidade que é aprendiz e aprendente deve buscar um planejamento urbano que seja capaz de efetivar-se, que deixe de ser utopia para tornar-se realidade. Defendemos que essa premissa se alcance por meio de uma nova forma de pensar e empregar recursos, a fim de que a educação integral e permanente esteja presente para todas as pessoas e em todos os lugares.

Baseando-se no diálogo e na aprendizagem dos cidadãos, pressupõe-se uma participação ativa e democrática, contemplando com voz e vez grupos que se encontram de alguma forma discriminados, marginalizados, isolados ou excluídos socialmente. Para esta pesquisa, voltamos o olhar à pessoa idosa, que por diversas vezes ao longo do texto denominamos de adultos em tempos de envelhecimento, considerando as novas configurações sociais, expectativa de vida, bem-estar e qualidade vivenciada pelos adultos que estão envelhecendo no país.

Para que o processo de envelhecimento seja uma experiência positiva, deve ser acompanhado de oportunidades contínuas ao longo da vida, oportunidades estas que envolvem saúde, segurança e também educação e participação social ativa. Os desafios que permeiam esse processo se dão em todas as escalas, desde as locais até as nacionais e globais. Para a superação dos obstáculos e barreiras é fundamental a existência e constante discussão/atualização de políticas públicas voltadas às pessoas idosas.

Planejamentos e reformas, adaptações e releituras são partes essenciais para atestar a validade e aplicabilidade das políticas, em que todo o conjunto de agentes envolvidos (políticos, governamentais, entidades, organizações, sociedade civil) devem estar atentos às transformações sociais e de que forma a legislação, os tratados, normativas e documentos podem contribuir para a melhoria dos aspectos de vida.

Os programas e políticas que visam garantir um envelhecimento humano ativo precisam equilibrar as responsabilidades, que vão desde o cuidado pessoal da pessoa idosa consigo, até os ambientes que frequenta, os grupos de pessoas com quem se relaciona. Nesse sentido, destacamos a importância da presença desta faixa etária, que mais do que representar números (50+ ou 60+), representam histórias de vida, trajetórias profissionais, familiares, pessoais e culturais que devem ser respeitadas, compartilhadas, a partir do ideal de solidariedade entre gerações.

Por meio do estudo das ações, atividades e programas realizados pelo Sesc/RS, foi possível perceber a relevância da atuação desta organização junto aos adultos em tempos de envelhecimento, demonstrando a unidade entre os documentos institucionais no sentido de reconhecimento público de autoridade, produtividade e sabedoria, entre outras contribuições sociais advindas da presença social do público maduro.

A análise nos permitiu perceber que mesmo diante das adversidades encontradas nos últimos anos, em razão do período pandêmico que levou ao distanciamento social — o que impactou diretamente na realização das atividades desenvolvidas pelo Sesc — não se deixou de assistir a este público, que em sua maioria ainda possui certa dificuldade no acesso às plataformas digitais. Houve um movimento de capacitação e de adequação nos formatos das atividades, para que o maior número possível de pessoas tivesse acesso, e se sentisse incluída e pertencente.

Examinando as contribuições da organização Sesc e relacionando-as com os preceitos fundamentais dispostos na Carta das Cidades Educadoras e demais documentos que regem o movimento, percebemos o alinhamento existente, em que os programas que vêm sendo desenvolvidos potencializam o caráter educador e social dos atores e de sua atuação na cidade, junto à comunidade.

Dessa forma, as ações do Sesc promovem uma utilização plena das possibilidades e conhecimentos das pessoas idosas, reconhecendo os benefícios advindos dessas experiências, adquiridas ao longo da vida. Preza pela igualdade de condições e pela educação permanente, com capacitações, reabilitações e orientações profissionais, visando incentivá-los a prosseguir empregando seus conhecimentos e técnicas em prol de si, do outro, da comunidade e da cidade.

Os marcos normativos de proteção, defesa e garantias à pessoa idosa são conquistas muito importantes, e que devem ser constantemente reavaliadas, reestruturadas e readequadas, para que possam cumprir com eficácia e desempenhar com eficiência seu papel social. No Sesc/RS, percebemos mais uma vez o alinhamento com essa proposta, que se encontra em constante discussão, não contando com nenhum documento fechado. Ao passo que surgem novas demandas e desafios, os mais diversos setores organizacionais são chamados a refletir, propor, discutir e implementar novas medidas.

Essa elaboração e promoção constante procura resistir aos mitos pré-concebidos sobre a ordem social e econômica, que muitas vezes descartam a pessoa idosa sob a justificativa de baixa produtividade, aposentadoria ou por problemas relacionados à saúde. É importante considerar que a cidade deve ser um lugar onde todos têm espaço, voz ativa e representatividade, bem como alertar e difundir a ideia de que uma limitação (seja ela física ou de qualquer outra maneira), não impede que se aprenda e que se ensine algo, em alguma medida.

Embora tenhamos conquistado avanços importantes nas questões abordadas, temos uma longa caminhada, para garantirmos a efetivação de todos os direitos previstos aos adultos em tempos de envelhecimento, afinal, todos possuem potencialidades e contribuições para o desenvolvimento coletivo da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Ajuntament de Barcelona: AICE, 1990.
- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Ajuntament de Barcelona: AICE, 2020.
- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Lista de cidades associadas**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Da leitura da Carta à consolidação de uma Cidade Educadora**: guia metodológico. Trad. Manuela Raimundo e Paulo Louro. Ajuntament de Barcelona: AICE, 2019.
- BATAGLIN, Amanda da Silva; BECKER, Elsbeth Léia Spode; TASCHETO, Marcio. Para além das escolas: cidades educadoras no Rio Grande do Sul, Brasil. *Disciplinarum Scientia*, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 23-35, 2021.
- BERNET, Jaume Trilla. *Ciudades educadoras: bases conceptuales*. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997. p. 1-21.
- BERQUÓ, Elza. Algumas considerações demográficas sobre o envelhecimento da população no Brasil. In: **Anais do I Seminário Internacional de Envelhecimento Populacional**: uma agenda para o final do século. Brasília: MPAS/SAS, 1996. p. 16-34.
- BRAGA, Pérola Melissa. **Direitos do Idoso**. São Paulo: *Quartier Latin*, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994. **Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. **Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento**. Organização das Nações Unidas. Trad. Arlene Santos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

CABALLO-VILLAR, Maria Belén. **A Cidade Educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004. p. 16-35.

CAMARGO, Elimei Paleari do Amaral. **Cidades Educadoras sob uma perspectiva constitucional**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DEBERT, Guita Grin. Velho, terceira idade, idoso ou aposentado? Sobre diversos entendimentos acerca da velhice. **Revista Coletiva**, Unicamp, set. 2011. Disponível em: [coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/velho-terceira-idade-idoso-ou-aposentado-sobre-diversos-entendimentos-acerca-da-velhice/](http://coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/velho-terceira-idade-idoso-ou-aposentado-sobre-diversos-entendimentos-acerca-da-velhice/). Acesso em: 13 jun. 2022.

DOLL, Johannes. Educação, cultura e lazer. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Idosos no Brasil**: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. p. 109-124.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento: fundamentos e perspectivas. **A Terceira Idade**, v. 19, p. 7-26, 2008.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento: desafios no mundo contemporâneo. In: ANICA, Aurízia *et. al* (Coord.). **Envelhecimento ativo e educação**. Algarve: Universidade do Algarve, 2014. p. 7-17.

FERREIRA, Ivanete Salete Boschetti. As políticas brasileiras de seguridade social – Saúde. In: **Capacitação em serviço social e política social**. Brasília: Centro de Educação Aberta, Continuada e à Distância UnB (CEAD), 2000.

FIGUERÉDO, Edileusa Maria Galvão. **Programa Terceira Idade em Ação – P.TIA**: espaço múltiplo de qualidade de vida. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2009.

FRANCO, Cassandra Maria Bastos. **O envelhecimento ativo e as Universidades Abertas da Terceira Idade em Teresina**: desafios contemporâneos. Tese de Doutorado em Políticas Públicas. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

FREIRE, Paulo. **II Congresso Internacional de Cidades Educadoras**. Gotemburgo: AICE, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: **Confintea Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. (Coletânea de textos)

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 133-139, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

GELPI, Ettore. **Educación permanente: la dialéctica entre opresión y liberación**. Xàtiva: CREC, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 28, jan./mar. 2006.

GÓMEZ-GRANELL, Cármen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Barcelona: Artmed, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, Carolina. **Cidades Educadoras no Estado de São Paulo**: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do movimento. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2014.

MASCARO, Sonia de Amorim. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade: apontamentos. In: GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Da escola cidadã à Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2002. p. 22-24.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Kultur**, v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIGI, Valter. Cidades Educadoras/Aprendentes: uma nova cena urbana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 15-33, jul./dez. 2010.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Trad. Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

PERISSÉ, Camille; MARLI, Mônica. Caminhos para uma melhor idade. **Retratos do Brasil**: a revista do IBGE, n. 16, p. 20, fev. 2019. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d4581e6bc87ad8768073f974c0a1102b.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira. **Cidade Educadora como potencialidade educacional**: a educação para além da escola. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia. Rondônia, 2017.

RULLI NETO, Antônio. **Proteção legal do idoso no Brasil**: universalização da cidadania. São Paulo: Fiuza, 2003.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. Diretoria de Programas Sociais. Gerência de Assistência. **Princípios e Diretrizes do Trabalho Social com Idosos**. Rio de Janeiro: Sesc, 2020.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. **Plano Estratégico do Sesc 2017-2020**. Rio de Janeiro: Sesc, 2017a.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. **Plano Estratégico do Sesc 2022-2026**. Rio de Janeiro: Sesc, 2021a.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. **Programa de Trabalho 2022**. Rio de Janeiro: Sesc, 2021b.

SESC. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional. **Relatório Geral do Sesc 2021**. Rio de Janeiro: Sesc, 2022a.

SESC. Serviço Social do Comércio. Fecomércio RS. **4º Seminário Internacional Sesc de Envelhecimento e a 5ª Jornada de Educação e Envelhecimento**. Disponível em: <https://www.sesc-rs.com.br/seminariodeenvelhecimento/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SESC. Serviço Social do Comércio. Fecomércio RS. **Plano de Ação 2017 ao Plano Estratégico 2015-2020** – Revisão 2017. Porto Alegre: Sesc/RS, 2017b.

SESC. Serviço Social do Comércio. Fecomércio RS. **Programa Maturidade Ativa**. Disponível em: <https://www.sesc-rs.com.br/acaosocial/maturidadeativa/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SESC. Serviço Social do Comércio. Fecomércio RS. Programa Maturidade Ativa. **Semana do Idoso**. Disponível em: <https://www.sesc-rs.com.br/semanadoidoso/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SESC. Serviço Social do Comércio. Fecomércio RS. **Relatório Anual de Gestão 2021**. Porto Alegre: Sesc/RS, 2022b.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima e. Envelhecer no século XXI no Brasil: conquistas, desafios e perspectivas. In: MUSIAL, Denis Cezar *et. al.* (Org.). **Políticas sociais e gerontologia: diálogos contemporâneos**. Maringá: Uniedusul, 2020. p. 311-321.

TASCHETO, Marcio. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: extensão, currículo e território. In: AICE, América Latina. Espaços Urbanos e Cidades Educadoras. **Caderno de Debate**, n. 5, p. 28. Rosário: Sudamerica, 2019.

WAHL, Hans-Werner; HEYL, Vera. **Gerontologie: einföhrung und geschichte**. Stuttgart: Kohlhammer, 2004.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A – Estado do Conhecimento

A elaboração do Estado do Conhecimento se deu a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando por teses e dissertações que mantivessem relação com o tema de pesquisa. Para isso, utilizamos os seguintes descritores: Cidades Educadoras; envelhecimento; políticas públicas para idosos; educação ao longo da vida. Essas palavras-chave foram escolhidas por estarem diretamente relacionadas ao tema de pesquisa.

Considerando que o tema proposto envolve áreas largamente estudadas (como Cidades Educadoras e envelhecimento), houve a necessidade de uma busca mais refinada por resultados, combinando descritores, uma vez que, embora os temas sejam, de fato, amplamente pesquisados, a associação e/ou estudo combinado entre eles apresentou um reduzido número de trabalhos.

A construção do Estado do Conhecimento ocorreu entre os meses de maio e julho de 2021. Delimitamos como recorte temporal o período de 15 anos (2007-2021), procurando por referências mais recentes que pudessem estar conectadas com a proposta, servindo de base para a pesquisa atual. Buscamos, com isso, trazer trabalhos mais atualizados e que acompanharam as transformações sociais das últimas décadas.

Consideramos alguns filtros para refinar a busca, como área de conhecimento (ciências humanas e sociais e aplicadas), buscando em Programas de Pós-Graduação em Educação e em Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas, de acordo com a perspectiva nesta área que gostaríamos de desenvolver.

Cabe ressaltar que ao realizar a busca, o pesquisador amplia seu conhecimento acerca do que já foi produzido sobre o tema, o que, segundo Morosini e Fernandes (2015, p. 158), amplia e atualiza a visão sobre o fenômeno ou objeto a ser investigado:

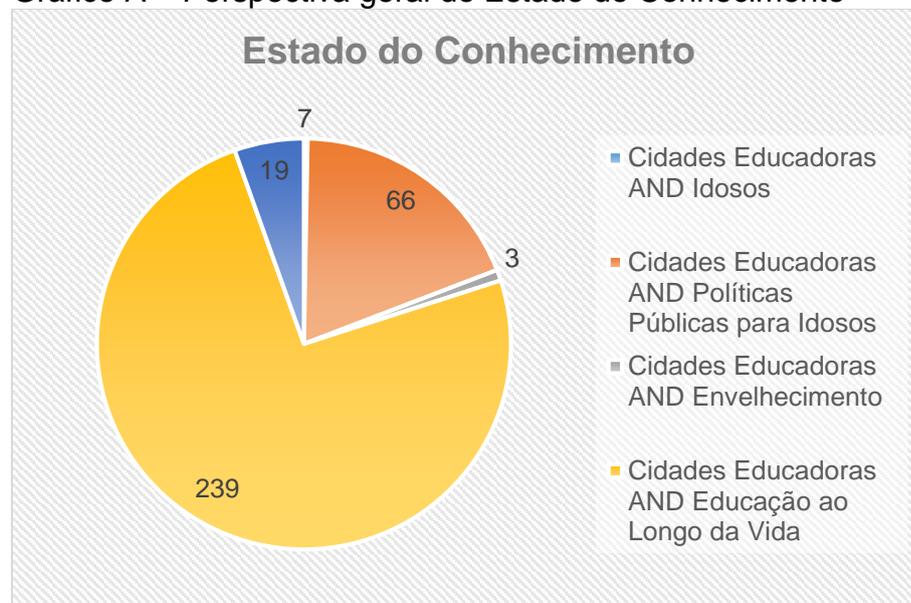
O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados — reforço de resultados encontrados

ou criação de novos ângulos para o tema de estudo — abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Para a estruturação da busca, utilizamos os seguintes arranjos entre os descritores: “Cidades Educadoras AND envelhecimento” (com 3 trabalhos encontrados); “Cidades Educadoras AND Idoso” (7 trabalhos); “Cidades Educadoras AND Estatuto do Idoso” (19 trabalhos); “Cidades Educadoras AND políticas públicas para idosos” (66 trabalhos); “Cidades Educadoras AND Educação ao Longo da Vida” (239 trabalhos).

Para melhor visualização da busca combinadas de descritores, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico A – Perspectiva geral do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021)

Nas duas últimas composições de descritores citadas, devido ao grande número de teses e dissertações desconexas com a perspectiva de nossa pesquisa, se fez necessário a aplicação dos filtros destacados oportunamente, para então estabelecer uma análise mais criteriosa das produções. Para isso, analisamos os títulos, resumos e palavras-chave de cada um.

Como resultado, não localizamos trabalhos sobre envelhecimento em Programas de Pós-Graduação em Educação sob o olhar das Cidades Educadoras. Por este motivo, ampliamos para Programas de Pós-Graduação em Políticas

Públicas, que também é um descritor da pesquisa proposta, quanto aos direitos assegurados à pessoa idosa.

Em geral, o tema envelhecimento é comumente abordado em Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Saúde, em áreas de concentração envolvendo gerontologia, psicologia, política pública, saúde pública, saúde coletiva e educação física. Nessas áreas, temos uma infinidade de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo pela comunidade acadêmica, por ser um tema relevante por conta da longevidade e do envelhecimento populacional. O mesmo não ocorre no campo da educação, no qual percebemos uma carência quanto à produção de teses e dissertações que relacionem a temática educacional com a longevidade e as políticas de educação ao longo da vida.

Isso significa dizer que o tema envelhecimento envolve um número significativo de trabalhos relacionados principalmente à área da saúde, assim como o estudo das Cidades Educadoras, de forma isolada, sem combinar com outro descritor, resulta em milhares de pesquisas relacionadas com todos os níveis de educação e com outros contextos desconexos com a proposta e olhar da pesquisa que realizamos. Por isso, foi fundamental um refinamento mais criterioso para selecionar apenas pesquisas relacionadas com Cidades Educadoras e envelhecimento, associando esses temas de estudo.

Se pensarmos geograficamente, mesmo que todas as regiões estejam representadas, o maior número de produções acadêmicas sobre Cidades Educadoras está localizado na região Sudeste do país. A partir de uma triagem de trabalhos pelos títulos, resumos e palavras-chave, foi possível identificar as produções que estão relacionadas com a área de interesse, computando, nesse processo, 3 teses e 3 dissertações, oriundos de 4 universidades públicas federais e 2 universidades privadas, representadas pelas regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Norte, de acordo com o quadro demonstrativo a seguir:

Quadro A – Produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa

<b>CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES</b>					
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>ANO</b>
Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para	Valter Morigi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Tese	2014

reinventar a democracia					
Cidade Educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	Universidade Federal de Rondônia	Educação	Dissertação	2017
Cidades Educadoras sob uma perspectiva constitucional	Elimei Paleari do Amaral Camargo	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação	Tese	2016
Cidades Educadoras no estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do movimento	Carolina Martin	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação	Dissertação	2014
O envelhecimento ativo e as Universidades Abertas da Terceira Idade em Teresina: desafios Contemporâneos	Cassandra Maria Bastos Franco	Universidade Federal do Piauí	Políticas Públicas	Tese	2017
Programa Terceira Idade em Ação – P.TIA: espaço múltiplo de qualidade de vida da pessoa idosa, mediatizado pela educação	Edileusa Maria Galvão Figuerêdo	Universidade Federal do Piauí	Políticas Públicas	Dissertação	2009

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2021)

Abordando brevemente cada um dos trabalhos em destaque, iniciamos pela tese de Morigi (2014), que retrata as possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia a partir das Cidades Educadoras. O objetivo foi traçar um paralelo entre as Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento junto à AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas a partir das políticas públicas desenvolvidas em Barcelona (Espanha), Porto Alegre (Brasil) e Rosário (Argentina). O trabalho traz uma visão de cidade que busca o reconhecimento e o exercício da educação e dos direitos humanos. Com uma abordagem qualitativa e realizado pelo método fenomenológico, a pesquisa mostrou a intencionalidade política de mudança, que foi impulsionada pela associação dessas cidades à Rede Internacional de Cidades Educadoras, que diante de cidades com problemas para se resolver, contou com a participação coletiva e ativa em busca de tornar todos os territórios em locais educativos, de valorização da vida e da cidadania.

Na dissertação defendida por Pinhal (2017), que traz como tema a Cidade Educadora como potencialidade educacional e a educação para além da escola, o

objetivo foi identificar se a proposta da Cidade Educadora seria uma alternativa aos municípios para um modelo de educação que ultrapassasse os muros da escola. A partir desse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo em 3 cidades pertencentes à rede de Cidades Educadoras, em estados brasileiros distintos: Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), Santo André (São Paulo) e Vitória (Espírito Santo). A pesquisa se deu por meio da perspectiva exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico e documental. Identificou políticas públicas educacionais, políticas públicas de estado e de governo, e também abordou as finalidades da rede de Cidades Educadoras. O resultado demonstrou algo que é notório em nossa sociedade, que é a descontinuidade de ações quando ocorre a troca de governo, o que se torna um dos maiores desafios para os municípios quanto à implementação e continuidade de projetos. Como consequência, destacou outro fator relevante e preocupante estabelecido na pesquisa, que é o ingresso de alguns municípios na rede em razão de um programa de governo e não de um projeto de política pública duradouro. Os dados demonstraram que a gestão municipal não se atém aos princípios da Carta das Cidades Educadoras e, com isso, o projeto perde sua identidade educacional. A autora conclui que o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir tanto para a educação quanto para outras instâncias sociais da vida cotidiana, já que conecta saberes, conhecimentos, experiências, vivências e diálogos em defesa dos direitos sociais, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Camargo, autor de tese defendida em 2016, propõe uma análise da democracia discursiva e o modelo de Cidade Educadora sob a perspectiva da justiça restaurativa. Nessa linha, discute o papel da sociedade na elaboração de políticas públicas educacionais, uma vez que a responsabilidade pelo acesso, qualidade e permanência recai sob o Estado, família e sociedade, conforme determina o art. 205 da Constituição Federal de 1988. O modelo de democracia discursiva é proposto à cidade que ensina ao mesmo tempo em que aprende com os atos praticados pelos sujeitos, como propõe o movimento das Cidades Educadoras. Realizada a análise, se chegou ao reconhecimento de que a justiça restaurativa é uma técnica para a constituição de uma sociedade democrática e organizada, buscando formar uma cidade mais justa e humana. Além disso, a pesquisa concluiu que o modelo de Cidade Educadora corrobora para a transformação da cidade, fortalecendo a participação dos cidadãos e a sua consequente valorização.

Martin, autora de dissertação defendida em 2014, aborda a análise de 6 municípios paulistas associados ao movimento das Cidades Educadoras, investigando o contexto, o histórico, os pressupostos e elementos, além das ações de desenvolvimento. Os procedimentos metodológicos retratam uma pesquisa qualitativa e quantitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. O estudo demonstrou que as ações dos municípios estavam em consonância com os princípios das Cidades Educadoras, contudo, os dados apontaram aspectos pouco desenvolvidos como participação, parcerias, conexão entre secretarias e formas de inclusão. O estudo sugeriu, ainda, a revisão de alguns conceitos e estruturas, assim como a participação dos habitantes, dispositivos de avaliação e definição de ações.

No estudo proposto por Franco (2017), que abordou o envelhecimento ativo e as Universidades Abertas da Terceira Idade em Teresina (Piauí), foi realizada uma análise sobre até que ponto as ações permanentes para idosos no campo da educação propiciam a vivência do envelhecimento ativo. O objetivo do trabalho foi compreender como é viabilizado o envelhecimento ativo por essas universidades, em consonância com os pressupostos da Organização Mundial da Saúde (OMS), na perspectiva da garantia de direitos ao idoso. O estudo foi de caráter qualitativo e utilizou-se de pesquisa bibliográfica, de campo e de análise documental. Concluiu que as universidades pesquisadas oferecem condições de vivência da política do envelhecimento ativo e que os projetos pedagógicos contribuem para que as pessoas idosas consigam obter o autocuidado e integração intergeracional, auxiliando na longevidade e proporcionando condições de vivências dignas para as pessoas idosas.

Por fim, Figuerêdo (2009) traz um estudo de caso sobre o Programa Terceira Idade em Ação – espaço múltiplo de qualidade de vida da pessoa idosa, mediatizado pela educação, proposto pela Universidade Federal do Piauí. O objetivo foi investigar o impacto desse programa no cotidiano dos participantes, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos: alunos, seus familiares e professores. A metodologia utilizada foi a avaliação de impacto, que permitiu perceber a relação de causa-efeito a partir de aspectos na mudança do estilo de vida dos idosos após sua inserção nas atividades propostas pelo programa. Os resultados apontaram que o projeto realizado pela universidade contribui para a melhoria da qualidade de vida em aspectos como: condições de saúde, construção de laços afetivos e de amizades, ampliação das relações sociais, ocupação do tempo livre e desenvolvimento de habilidades e

competências. De modo geral, destacou-o como um impacto relevante e positivo na vida das pessoas idosas.

Os 6 trabalhos selecionados foram identificados por manter conexão com os descritores, considerando a combinação e os arranjos determinados nas buscas para a proposta de estudo ora realizada. Os demais trabalhos encontrados estavam relacionados principalmente com a educação infantil nas Cidades Educadoras, ou em relação aos jovens e adolescentes, destacando o papel da instituição escolar e projetos ligados à escola.

Dessa forma, não encontramos teses e dissertações elaboradas entre 2007 e 2021 que compreendessem uma perspectiva sobre o envelhecimento diante do contexto de Cidades Educadoras, o que reitera a fundamentalidade da pesquisa realizada.

Mesmo que os campos gerais de estudo, como envelhecimento, Cidades Educadoras e políticas públicas, sejam amplamente difundidos, nos destacamos ao propor uma análise conjunta desses elementos, propondo um arranjo diferenciado das produções até então publicadas.

O estudo do envelhecimento e da educação ao longo da vida é uma necessidade do nosso tempo, em preparação e contribuição para o alargamento da qualidade de vida. Por essas razões, ressaltamos a importância da produção do Estado do Conhecimento, que demonstrou que a associação de tais temas ainda é pouco explorada, significando em um diferencial para a área de estudo, podendo contribuir também em análises futuras.